

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A LINGUAGEM MOVIMENTO

LORENA DE FATIMA NADOLNY

CURITIBA

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A LINGUAGEM MOVIMENTO

LORENA DE FATIMA NADOLNY

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LORENA DE FÁTIMA NADOLNY** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR^a ROMILDA TEODORA ENS e DR^a ADRIANA MARIA WAN STADNIK arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADA
DR ^a ROMILDA TEODORA ENS		Aprovada
DR ^a ADRIANA MARIA WAN STADNIK		Aprovada

Curitiba, 01 de junho de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e instituições que de alguma forma colaboraram para a realização deste estudo, em especial:

À Prefeitura Municipal de Curitiba pelo apoio e licença concedida para a realização deste estudo.

À Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, em especial à diretora do Departamento de Educação Infantil, Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, pela autorização deste estudo e pela confiança depositada em mim ao longo desses anos.

À toda equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, pelo incentivo e apoio.

Às pedagogas de Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação (NRE) Matriz e às diretoras, pedagogas e educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil que participaram deste estudo, pela disponibilidade e confiança.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e em especial aos professores da Linha Cultura, Escola e Ensino: Tânia Maria F. Braga Garcia, Geraldo Balduino Horn e Maria Auxiliadora M. Schmidt, por contribuírem de maneira significativa para minha formação acadêmica.

Às professoras Romilda Teodora Ens e Adriana Maria Wan Stadnik, pelas riquíssimas contribuições durante a banca de qualificação deste estudo.

À todos os meus amigos e amigas do grupo de estudos CMEC: Cultura e movimento na educação da criança (UFPR), pelo companheirismo, pelo apoio e pelos saberes construídos ao longo desses anos.

À professora Marynelma Camargo Garanhani por ter sido mais que uma orientadora nestes anos de convivência e por ter despertado em mim a paixão pelos estudos referentes à formação de professores.

Finalmente, agradeço e dedico este estudo aos meus pais, Mario e Vera, aos meus irmãos, Luciano, Laercio e Leidy e ao meu namorado Fabio, pelo amor, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa investigou quais estratégias mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na formação continuada de professores da Educação Infantil. Os pressupostos teóricos adotados foram Marcelo García (1995, 1999), Nóvoa (1995), Day (2001), Schön (1995, 2000), Zeichner (2003) e Pimenta (2006) sobre o processo de formação continuada e a reflexão nesse processo; Alarcão (2003), Marcelo García (1999), Amaral et al. (1996) e Carvalho et al. (2006) para as estratégias de formação; Oliveira-Formosinho (1998, 2002) sobre a formação de profissionais e as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil e Garanhaní (2002, 2004) sobre o movimento no processo educacional da criança pequena. A coleta de dados envolveu o uso de análise documental, questionário e entrevista, com base nas orientações de Lüdke e André (1986), André (2008) e Bardin (2009). O estudo foi sistematizado em três eixos de análise: significação, socialização e contextualização, os quais resultaram da leitura dos dados e da organização da análise e indicaram os elementos que precisam estar presentes nas estratégias de formação para que haja a mobilização da reflexão no professor. Foi possível observar na pesquisa que os professores investigados vêem a formação continuada referente aos saberes do movimento como um recurso para a melhoria de seu desempenho com as crianças. Possuem uma visão de formação continuada como complementação da formação inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com esta linguagem. Nesse processo de formação consideram importante a ampliação e a articulação de saberes teóricos e práticos, a vivência prática de atividades, as trocas de experiência nos cursos, a discussão com seus pares nas unidades nos momentos de planejamento e estudo, a participação de todos os professores da unidade nos cursos, e, além disso, ressaltaram a necessidade de ampliação do tempo de curso e de recursos materiais (apostilas, livros, revistas, etc.). Frente a estas considerações, para que haja a mobilização da reflexão sobre os saberes do movimento no processo de formação continuada é preciso utilizar estratégias que dêem **significado** às ações do cotidiano dos professores, que propiciem a **socialização** de saberes e que criem um **contexto** favorável à prática reflexiva. Assim, as estratégias interlocução teoria e prática, análise de situações homólogas, análise de bons modelos, tematização de prática, redação e análise de casos e supervisão pedagógica são estratégias de formação que podem mobilizar a reflexão sobre os saberes do movimento em professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Estratégias de formação continuada; professores de Educação Infantil; saberes do movimento.

ABSTRACT

This research paper investigated the strategies which arise the reflection about the knowledge of movement in the continuous formation of preschool teachers (Infantile Education). The theoretical conjectures adopted were Marcelo García (1995,1999), Nóvoa (1995), Day (2001), Schön (1995, 2000), Zeichner (2003) and Pimenta (2006) about the continuous formation process and the reflection upon it; Alarcão (2003), Marcelo García (1999), Amaral et al. (1996) and Carvalho et al. (2006) for the strategies of formation; Oliveira-Formosinho (1998, 2002) about the formation of professionals and the specificities of teachers' s work in the Infantile Education and Garanhani (2002, 2004) about the movement in the educational process of the young child. The data collection involved documental analysis, questionnaire and interview, based on orientations of Lüdke and André (1986), André (2008) and Bardin (2009). The study was systematized in three axes of analysis: signification, socialization and contextualization, which resulted from the reading of data and the organization of the analysis and indicated the elements which need to be present in the strategies of formation in order to have the mobilization of the reflection on the teacher. In the research it was possible to observe that investigated teachers see the continuous formation concerning the knowledge of movement as a resource for the improvement of their acting with the children. They see continuous formation as a complement to the initial formation to add, enrich, increase and even learn new ways of developing an educative work with this language. In the process of formation they consider the widening and the articulation of theoretical and practical knowledge, the practice of activities, the experience exchange in the courses, the discussion with their counterparts in the units in the moments of study and planning, the participation of all teachers of the unit in the courses and, furthermore, they stated the necessity of increasing the time of the courses and material resources (booklets, books, magazines, etc). Having all these considerations, in order to have the mobilization about the knowledge of movement in the process of continuous formation it is necessary to use strategies which give **meaning** to teachers' everyday actions which propitiate the **socialization** of knowledge and create a favourable **context** to the reflexive praxis. Therefore, the strategies among theory and practice, analysis of homologous situations, analysis of good roles, themes of practice, writing and analysis of cases and pedagogical supervision are strategies of formation which can mobilize the reflection upon the knowledge of movement in preschool teachers (Infantile Education).

Key words: continuous formation strategies; preschool teachers (Infantile Education); knowledge of movement.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS PROMOVIDAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)	52
QUADRO 2 -	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS PROMOVIDAS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)	53
QUADRO 3 -	CARGA HORÁRIA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)	54
QUADRO 4 -	ESTRATÉGIAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)	56
QUADRO 5 -	CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “ <i>ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO</i> ”	59
QUADRO 6 -	CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “ <i>ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO</i> ”	60

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	EXEMPLO DE ÁRVORE ORDENADA	32
FIGURA 2 -	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
FIGURA 3 -	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
FIGURA 4 -	TRAJETÓRIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA: <i>“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”</i>	49
FIGURA 5 -	ELEMENTOS DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO DE PROFESSORES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	64
FIGURA 6 -	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A SIGNIFICAÇÃO CONFORME A PESQUISA <i>“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”</i>	73
FIGURA 7 -	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A SOCIALIZAÇÃO CONFORME A PESQUISA <i>“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”</i>	79
FIGURA 8 -	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A CONTEXTUALIZAÇÃO CONFORME A PESQUISA <i>“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”</i>	84
FIGURA 9 -	ESTRATÉGIAS QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	87
FIGURA 10 -	ESTRATÉGIAS QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	89

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 -	CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA	97
ANEXO 2 -	MODELO DE AVALIAÇÃO DO CURSO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OFICINA PRÁTICAS DE MOVIMENTO	99
ANEXO 3 -	QUESTIONÁRIO	100
ANEXO 4 -	TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM DESAFIO NA MINHA FORMAÇÃO.....	12
1.1 Descrição do problema e sua justificativa	13
1.2 Delimitação e objetivos do estudo	17
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDOS, ESTRATÉGIAS E SABERES.....	20
2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores	20
2.2 A reflexão na formação continuada de professores.....	24
2.3 Estratégias de formação de professores	30
2.4 Formação continuada de professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento	38
3 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA: O CAMINHO PERCORRIDO	48
3.1 Para conhecer: a análise documental	49
3.2 Para selecionar: o questionário	57
3.3 Para identificar: a entrevista	61
3.4 Para compreender: a análise de dados	62
4 ANÁLISE DOS DADOS E SUA ORGANIZAÇÃO: UMA PROPOSTA EM TORNO DE EIXOS	65
4.1 Significação	65
4.2 Socialização	74
4.3 Contextualização	80
5 CONCLUSÕES DO ESTUDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO: UM DESAFIO NA MINHA FORMAÇÃO

Iniciei minha trajetória docente como professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil ainda durante a graduação. Com a formação em Licenciatura em Educação Física (PUC - PR) prestei concurso público e ingressei como professora na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, no ano de 2002.

Após lecionar por alguns anos em escolas municipais, fui convidada em 2006 a compor a equipe de Educação Física do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba. Esta nova atuação despertou-me o interesse em entender melhor o processo de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, pois atuava diretamente com a formação continuada¹ dos mesmos e, neste contexto, deparei-me com a curiosidade e a necessidade de pesquisar sobre a formação de professores.

No ano de 2007 fui convidada a compor a equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil da mesma secretaria com o desafio de implementar uma proposta de formação continuada referente ao trabalho educativo com a linguagem movimento². O público de formação que integrava esta tarefa não era apenas professores de Educação Física, mas também profissionais com formações diversas que atuam nas instituições de Educação Infantil oficiais e conveniadas do município. Este cenário mobilizou o meu interesse em buscar estratégias formativas que contemplassem as necessidades de formação desses profissionais.

A necessidade do aprofundamento de estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores me conduziu ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e esta oportunidade me levou a investigar as estratégias

¹ Muitos são os termos usados para referir-se à formação do professor após sua formação inicial: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada. Embora usados muitas vezes como sinônimos, cada conceito deriva de um momento histórico e uma concepção vigente (FUSARI e RIOS, 1995). Assim, o termo **formação continuada** será usado neste estudo para referir-se às atividades formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em serviço, *“no sentido de promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições”* (DAY, 2001, p. 203).

² Neste estudo o movimento corporal da criança será considerado uma linguagem não-verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação.

formativas para a linguagem movimento na educação escolar da criança pequena. Assim, este estudo busca investigar que estratégias formativas mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na prática docente da Educação Infantil.

1.1 Descrição do problema e sua justificativa

A formação de professores é um tema bastante discutido no cotidiano das instituições de educação e entre os profissionais que as compõem. Entretanto, este processo tem uma história recente no Brasil e vem assumindo, ao longo dos anos, formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (BRASIL, 2002).

No que se refere à Educação Infantil³, este tema é ainda mais recente. Segundo Kishimoto (1999, p.61), *“a formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social”*. Segundo a autora estes dispositivos permitiram a inserção da criança pequena⁴ na Educação Básica, garantindo o seu direito à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições de educação escolar.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), quando a Educação Infantil passou a ser considerada componente da Educação Básica, é que os debates em torno da formação de professores para a Educação Infantil⁵ se intensificaram. A partir desta lei, articulou-se a valorização do profissional que atua nessa etapa educacional, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele.

³ Na atual organização educacional brasileira a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, correspondendo à educação de crianças de 0 a 5 anos, sendo o termo **creche** utilizado para a educação de crianças de 0 a 3 anos e **pré-escola** para as crianças de 4 a 5 anos.

⁴ Neste estudo será utilizado o termo **criança pequena** para referir-se às crianças de 0 a 5 anos, segundo os estudos de Plaisance (2004).

⁵ O termo **professores de Educação Infantil** será utilizado para referir-se a todos os profissionais, homens e mulheres, que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser professores com direito à formação tanto inicial quanto em serviço (...) (CERISARA, 2002, p.12).

A formação de professores, tanto inicial como continuada, passou a ser destacada também nas publicações organizadas pelo Ministério da Educação como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b). Estas publicações representaram e ainda representam ações importantes na busca de uma Educação Infantil de qualidade e nos mostram a necessidade de organizar programas de formação para os profissionais desta etapa educacional. Entretanto ainda há o desafio da construção de estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional dos professores, os quais são elementos-chave neste processo.

Segundo Marcelo García (1999), desenvolvimento profissional de professores se adapta ao conceito de professor como profissional do ensino e define-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. Segundo o autor, *“o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144).

O desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo que se consolida nas diversas experiências e aprendizagens que envolvem o ato de ensinar. Segundo Day (2001), este processo *“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”*.

(DAY, 2001, p. 20-1). Para este autor, o desenvolvimento profissional permite superar os objetivos de simples aquisição de destrezas ou habilidades de ensino e/ou conhecimentos relativos ao conteúdo a ensinar e depende não somente dos aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos escolares nos quais eles realizam a atividade docente.

Ao discutir o desenvolvimento profissional de professores de Educação Infantil, é necessário, portanto, relacioná-lo às especificidades da atuação docente nesta etapa educacional, bem como às especificidades organizacionais das próprias instituições.

Oliveira-Formosinho (2002, p.41) ressalta a importância de analisar aspectos específicos da profissionalidade⁶ de professores de Educação Infantil *“pois o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”*. Segundo a autora, características específicas da profissionalidade docente na Educação Infantil exigem uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Desse modo, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação desta fase.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) apresenta algumas dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade profissional dos professores da Educação Infantil, a qual deriva: 1) das características da criança pequena como: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; 2) das características das tarefas desempenhadas pelos professores, das quais resulta uma interligação entre educação e cuidados; 3) da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças, as famílias e os diferentes profissionais das instituições e 4) da integração e interação, *“entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.48). Diante destas especificidades a formação continuada desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento

⁶ Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 43), profissionalidade refere-se à *“ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos (...)”*.

profissional do professor e na construção de um repertório de saberes⁷ para a atuação docente na Educação Infantil. Isso decorre do fato de que os cursos responsáveis pela formação inicial de professores para a Educação Infantil apresentam limitações e problemas que derivam da falta de nitidez sobre as especificidades da Educação Infantil (CERISARA, 1995 e 2002; KISHIMOTO, 2002 e COSTA, 2008).

Assim, a formação continuada precisa “(...) apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, p.70). Esse processo de reflexão e auto-avaliação, o qual acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínuo e coerente com a ação educativa que se pretende implementar.

Neste contexto de considerações, a formação continuada precisa possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re) construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra.

Para isto, a reflexão é uma ação constituinte da atividade docente que pode ser mobilizada⁸ por meio de diferentes **estratégias de formação**, as quais podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL et al., 1996, p. 100). Assim, neste estudo, estratégias de formação serão consideradas recursos, ou seja, meios utilizados na formação de professores para propiciar a prática reflexiva.

⁷ Utilizarei o termo **saberes** segundo o conceito de Tardif (2002), que engloba, num sentido mais amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes.

⁸ Utilizaremos neste estudo o termo **mobilização** segundo a concepção de Charlot (2000): “O conceito de mobilização implica a idéia de movimento, mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica é que utilizamos o termo ‘mobilização’, de preferência ao de ‘motivação’. A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que **eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me** [grifo meu]. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54-5).

Precisa haver, portanto, na formação de professores, estratégias que mobilizem a reflexão, ou seja, estratégias que motivem o professor a mobilizar-se, a refletir na e sobre sua atividade docente.

Marcelo García (1995) aponta que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores para a reflexão, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar uma prática reflexiva. Assim, é necessário que as atividades de formação continuada de professores incluam estratégias que propiciem o desenvolvimento de tais destrezas ou habilidades, ou seja, estratégias que mobilizem a reflexão.

Com base nestas discussões e considerações propõe-se como questão de estudo: quais estratégias na formação continuada mobilizam a reflexão de professores de Educação Infantil sobre os saberes do movimento?

1.2 Delimitação e objetivos do estudo

Segundo Garanhani (2004), a escola da pequena infância⁹, ao proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões (cognitiva, sócio-afetiva, motora, etc.), realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação. Neste sentido, afirma:

(...) para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização dessa idade (GARANHANI, 2004, p.27).

⁹ Segundo Plaisance (2004, p. 222-3), “(...) a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua ‘educação pré-escolar’ foi substituída pela expressão mais geral de ‘educação da pequena infância’ (...). Nessas condições, a **pequena infância** [grifo meu] é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória (...)”.

Partindo destas considerações, os saberes docentes dos profissionais que atuam na Educação Infantil precisam direcionar-se para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida.

Dentre essas linguagens da criança, o movimento constitui-se uma linguagem a ser desenvolvida e compreendida pela criança, pois permite a ela agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação (GARANHANI, 2004). Deste modo, entre os saberes docentes para a atuação na Educação Infantil, destacam-se os saberes sobre o **movimento corporal**.

Garanhani (2004), no estudo realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, apresenta que a fala dos profissionais e a prática pedagógica mostraram que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, mas os professores, independente de suas formações, relatam dificuldades na sistematização e na justificativa de atividades referentes a esse trabalho. Deste modo, é necessário planejar atividades de formação que levem os professores a reconhecer o valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, reconhecendo-o como uma linguagem presente na pequena infância. Para isso, é necessário formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem e dispostos a refletirem sobre elas, como também mobilizados a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico.

Na RME de Curitiba, o processo de formação continuada do professor de Educação Infantil é chamado de formação continuada em serviço e tem como objetivo “(...) *aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho (...)*” (CURITIBA, 2009a, p. 65). Este processo é desenvolvido por meio de cursos, palestras e oficinas com carga-horária e certificação específica, mas é desenvolvido também durante o tempo permanência¹⁰ do professor e nas participações em reuniões pedagógicas de sua unidade de trabalho. Com relação

¹⁰ Permanência é o termo utilizado na RME de Curitiba para referir-se aos momentos de estudos e planejamentos dos professores e que varia de 4 a 8 horas semanais de acordo com a carga-horária desses profissionais.

aos saberes do movimento, o processo de formação continuada tem o objetivo de subsidiar a ação dos professores que atuam na Educação Infantil para um trabalho educativo que o contemple como uma linguagem da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), documento norteador do trabalho pedagógico na RME de Curitiba,

educadores e professores estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade como profissionais da Educação Infantil. Nesse processo, a formação continuada em serviço tem papel fundamental como espaço de reflexão sobre a prática atrelada às expectativas de um profissional que atue de modo indissociado nessa etapa educacional (...). **No espaço de formação, esse profissional precisa de elementos para refletir sobre suas práticas** [grifo meu] e rever suas crenças, no sentido de fundamentar e redimensionar suas ações (CURITIBA, 2006, p.33).

Observa-se que este documento aponta a formação continuada como elemento-chave no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Infantil e que, nesse processo de formação, exista a necessidade de elementos que mobilizem a reflexão sobre os saberes docentes.

Partindo destas considerações, este estudo busca investigar as estratégias de formação que mobilizam a reflexão sobre os saberes da linguagem movimento nos professores de Educação Infantil da RME de Curitiba.

A escolha pela RME de Curitiba se fez pelo motivo de ser um campo de estudo que possui uma política de formação continuada destinado a todos os professores de Educação Infantil. Assim, os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1) Compreender como são organizados os cursos de formação continuada na RME de Curitiba referentes à linguagem movimento.
- 2) Verificar quais as estratégias de formação utilizadas nesses cursos.
- 3) Analisar quais as estratégias os professores de Educação Infantil consideram que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento para a sua prática docente.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDOS, ESTRATÉGIAS E SABERES

O objetivo deste capítulo foi selecionar referências teóricas sobre a formação continuada de professores, no sentido de oferecer subsídios para um (re) pensar sobre este processo na Educação Infantil.

Para tal, apresento estudos que tratam de conceitos referentes à formação continuada e desenvolvimento profissional de professores com o intuito de contribuir para discussão a respeito da reflexão como um componente desse processo. Num segundo momento, realizo uma discussão sobre as características e especificidades da formação continuada de professores de Educação Infantil e os saberes do movimento neste contexto educacional.

2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores

A formação de professores, segundo Marcelo García (1999), é uma área de conhecimento e investigação que tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Segundo o autor, esta área

(...) estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Com o apoio destes pressupostos teóricos, é possível concluir que a formação de professores é um processo sistemático e organizado que se refere tanto à formação inicial, a qual corresponde ao período de aprendizado do futuro professor nas instituições formadoras, quanto à formação continuada, que diz respeito à aprendizagem dos professores que estão no exercício da profissão.

Assim, é necessário conceber a formação de professores como um processo **contínuum**, pois como nos coloca Marcelo García (1995, p. 54-5) *“apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”*. Neste sentido, a formação de professores precisa proporcionar a aquisição ou a ampliação de competências profissionais nas diferentes etapas de formação, num sentido de continuidade e de ligação entre o currículo da formação inicial e continuada.

Partindo da concepção de formação de professores como um processo contínuo, Marcelo García (1995, 1999, 2009) utiliza o termo desenvolvimento profissional e justifica que este tem *“(...) uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”* (MARCELO GARCÍA, 1999, p.137). Esse termo busca superar a dicotomia entre formação inicial e a formação continuada, remetendo o conceito desenvolvimento à idéia de processo. Busca também superar a concepção individualista das práticas habituais de formação permanente, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional está inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Para Day (2001), todas as experiências espontâneas e planificadas de aprendizagem, realizadas para benefício direto ou indireto do professor, do grupo de professores ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional. Para este, desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores *“(...) revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica (...) o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”* (DAY, 2001, p. 20-1).

O desenvolvimento profissional não depende, portanto, somente dos aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores, bem como das políticas e dos contextos das práticas docentes. Está relacionado a contextos mais amplos de desenvolvimento, como o organizacional e o curricular.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (1998), nos coloca que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. Ou seja, é um processo que depende da vida pessoal do professor, mas também das políticas e dos contextos no quais ele realiza sua prática docente.

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, entretanto, Nóvoa (1995) ressalta que é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos¹¹ e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas. Para isso é preciso que a *“formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”* (NÓVOA, 1995, p.24).

A utilização do termo desenvolvimento profissional não exclui a utilização do termo formação continuada, mas *“situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições”* (DAY, 2001, p. 203). A formação continuada é, portanto, um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Gatti (2009) o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, ou seja, configura-se como uma *“(...) integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola (...)”* (GATTI, 2009, p.98). Assim, para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.

¹¹ **Professor reflexivo** é um termo desenvolvido por Donald Schön e segundo Alarcão (2003, p. 41), *“é central nesta conceptualização, a noção do profissional que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana, (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença”*.

Mas será essa a realidade da formação continuada no Brasil? Gatti e Barreto (2009) em um estudo realizado sobre a formação de professores em nosso país apontam que a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como objetivo a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como necessidade derivada das mudanças no campo das tecnologias, nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

De acordo com as autoras, *“com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a idéia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”* (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200), devido a indicadores de cursos de formação e do desempenho dos alunos mostrarem a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida nas instituições de ensino superior.

Outro fator destacado pelas autoras é o de que as reformas curriculares dos anos 1990 trouxeram desafios que não foram adequadamente solucionados pelas instituições formadoras nos currículos das licenciaturas, decorrendo deste fato, um intenso desenvolvimento de programas de formação continuada com o objetivo de oferecer capacitação para implantação de reformas educativas.

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para a atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201).

Assim, a idéia de que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas e não por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas apresentada por Nóvoa (1995), ainda está um pouco distante da maioria dos processos de formação continuada no Brasil.

Apesar dos avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores ainda se apresenta como um desafio para as políticas governamentais e também para as instituições formadoras de professores

(GATTI, 2009). O conceito de formação docente como mero processo de atualização parece não ter dado lugar a um conceito de formação continuada que propõe a construção de saberes e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão.

O desafio é fazer com que a formação continuada seja um espaço que favoreça a formação de professores que reconhecem e assumem o seu papel central na implantação das políticas educativas. Um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente.

A reflexão é, portanto, um dos conceitos mais utilizados na discussão sobre a formação de professores e mais especificamente para referir-se às novas concepções e tendências da formação. Torna-se necessário então buscar estudos e referências teóricas para a compreensão e utilização deste conceito.

2.2. A reflexão na formação continuada de professores

Durante os últimos anos, um conjunto crescente de pesquisas e propostas tem destacado a reflexão no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Segundo Zeichner (2008, p. 536), a mudança de foco na formação docente, de uma concepção de treinamento para uma mais ampla, “(...) *em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer (...)*”, favoreceu a emergência da **reflexão** na formação de professores.

Para o autor, o movimento internacional que se desenvolveu em torno do *slogan* reflexão, tanto no ensino como na formação docente “(...) *pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo ‘de cima para baixo’, que envolvem os professores apenas como participantes passivos*” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Nesta emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente, os estudos de Schön (1995, 2000) contribuíram de forma significativa. Segundo este autor, a **racionalidade técnica**¹², ou seja, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional não permitindo o desenvolvimento de profissionais criativos que possam suprir as demandas que as diferentes práticas lhes impõem.

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam as cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 17).

Schön (1995, 2000), a partir de uma crítica à racionalidade técnica, propõe uma **nova epistemologia da prática**, uma proposta de formação que integra a teoria e a prática em um ensino reflexivo. Para ele existe um **conhecimento na ação**, um tipo de conhecimento que revelamos na ação que aliado à **reflexão na ação** e à **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação**, constitui o pensamento prático do professor. Estes componentes que não são independentes se completam na intervenção prática e possibilitam a formação de um profissional prático reflexivo.

Este autor explica que a **reflexão na ação** refere-se à tomada de decisão por parte do professor quando este está ativamente envolvido no ensino, ou seja, quando este reflete no meio da ação sem interrompê-la.

¹² Segundo Schön (2000), a **racionalidade técnica** é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. Segundo o autor, “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 15).

O processo de reflexão-na-ação (...) pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...). Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1995, p. 83).

Segundo Schön (2000, p.34), o que distingue a reflexão na ação de outros tipos de reflexão é sua imediata significação para a ação. *“Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela”.*

A **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação** acontece quando o professor constrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente, pensando sobre o que fez, de modo a descobrir como o ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Segundo Amaral et al. (1996, p. 97), *“o olhar a posteriori sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal”.*

Assim, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é um processo que leva o professor à construção de uma forma pessoal de conhecer. Permite ao professor analisar o seu contexto de atuação, por meio de novas formas de pensar, de agir e de resolver problemas.

Estas dimensões da reflexão apresentadas permitem ao professor enfrentar os problemas da prática profissional, construindo novas possibilidades de atuação. Mas a reflexão em torno de si próprio é suficiente para a resolução de problemas da prática? E a prática é suficiente para a construção do saber docente?

É nesse sentido que alguns autores, dentre eles Zeichner (2003, 2008), Pimenta (2006) e Day (2001), fazem uma crítica a esta proposta apresentada por Schön.

Pimenta (2006) reconhece a contribuição desta perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores e das escolas enquanto espaço de formação continuada. Entretanto, apresenta algumas críticas referentes ao *“individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto”* (PIMENTA, 2006, p. 43). Na tentativa de superar estes limites, Pimenta (2006) apresenta outras propostas como: 1) da perspectiva do professor reflexivo à do **professor intelectual crítico reflexivo**, ou seja, da dimensão individual da reflexão para o seu caráter público e ético; 2) da epistemologia da prática à **práxis**, que se refere à construção de saberes por meio da análise crítica e teórica das práticas e da ressignificação da teoria a partir do conhecimento da prática; 3) do professor pesquisador à realização da **pesquisa no espaço escolar** com a colaboração de pesquisadores da universidade favorecendo na escola a análise permanente de práticas; 4) da formação inicial e continuada que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo ao **desenvolvimento profissional** e, por fim, 5) da formação continuada que investe na profissionalização individual ao **reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores**.

A autora reconhece que estas possibilidades apresentadas exigem uma política de formação que propicie condições de trabalho para que a escola reflita e se constitua num espaço permanente de análise crítica de suas práticas. Segundo Pimenta (2006) a não concretização de uma política de formação voltada para esse fim transforma o conceito professor reflexivo em uma expressão da moda, conceito este despidido de sua potencial dimensão política e epistemológica, a qual poderia contribuir para a valorização da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares

Day (2001) também apresenta uma crítica a Schön com relação às limitações de se aprender sozinho. Em sua crítica coloca que há limites para o que se pode aprender a partir da própria prática quando se está imerso nela, ou seja, há a possibilidade de uma aprendizagem limitada caso a reflexão seja realizada de forma isolada. Deste modo, critica Schön *“(...) pela sua falta de atenção à forma como os*

professores podem reflectir juntos e regularmente sobre o seu trabalho” (DAY, 2001, p. 70).

Outra crítica à proposta de Schön refere-se à articulação entre o conceito de professor reflexivo e desenvolvimento profissional docente. Zeichner (2008) em sua análise chama a atenção para o fato de que, quando se examina as formas pelas quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontram-se quatro temas que minam o potencial para o real desenvolvimento dos professores, ou seja, aspectos que criam uma ilusão de desenvolvimento profissional, os quais são:

(...) 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento de ‘meio e fim’, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase em como ajudar os professores a refletirem individualmente. (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Segundo o autor, para favorecer o desenvolvimento profissional a reflexão não pode ser vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação. Para Zeichner (2008), a formação de professores precisa, além de propiciar o real desenvolvimento profissional do professor, apoiar a realidade de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade.

Para desenvolver essa idéia Zeichner (2003, 2008) apóia-se em Kemmis¹³ (1985) e explica que a reflexão é um ato político que pode acelerar ou retardar a realização de uma sociedade humana, justa e decente. Ao defender a reflexão como um ato político, Zeichner (2003, 2008) afirma que todas as coisas têm um conteúdo político, inclusive os atos dos professores. Deste modo, enfatiza que a formação reflexiva de professores não deve ser apoiada como um fim em si, sem conexão com a construção de uma sociedade melhor.

¹³ KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.). **Reflection: turning experience into learning**. London: Croom Helm, 1985. p. 139-164.

Para Zeichner (2003) vincular a reflexão do professor à luta pela equidade e a justiça social não significa enfocar unicamente os aspectos políticos do ensino. Neste sentido nos coloca que:

Vincular a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que eles tenham a matéria e a experiência pedagógica necessárias para ensinar de modo coerente com o que atualmente sabemos sobre como os alunos aprendem (portanto, rejeitando o modelo de ensino de transmissão e *banking*), devemos garantir que sejam capazes de tomar decisões no dia-a-dia, que não limitem desnecessariamente as oportunidades na vida dos alunos, que tomem decisões em seu trabalho com mais consciência das consequências potenciais das diferentes escolhas que fizerem (ZEICHNER, 2003, p. 47-8).

Outra crítica apresentada por este autor é que a reflexão precisa ser enfatizada como uma prática social dentro de comunidades de professores, para que se desprenda da racionalidade técnica e do viés individualista que constantemente a cerca, considerando as condições sociais e o contexto do trabalho docente.

Zeichner (2008) afirma que o trabalho do professor tem uma interdependência com o trabalho coletivo da escola e a reflexão, portanto, se dá em dois níveis complementares: o individual no que diz respeito às concepções do professor e o coletivo, que diz respeito às relações que são construídas através dessas concepções e que também as constroem.

Assim, é importante que na formação continuada se (re) pense o que os professores necessitam refletir e como. Porque, de alguma forma, todos os professores são reflexivos (ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 2006), pois sempre existe um conhecimento na ação que se mostra nas práticas cotidianas do professor e uma reflexão por parte deste durante a ação.

A formação continuada precisa oportunizar a formação de professores que compreendam a sua prática e possam ampliá-la, transformá-la e ressignificá-la. Ou seja, professores capazes de refletir sobre sua prática, mas também construir conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática no sentido de realimentá-la. A prática reflexiva caracteriza-se, então, como uma permanente busca de significado para as experiências vividas.

Assim, surge a necessidade de se pensar em como mobilizar essa reflexão nos professores, pois além de fatores pessoais a prática reflexiva precisa de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento.

A formação continuada precisa ser, portanto, um dos espaços que leve os professores a se mobilizarem para a reflexão. Segundo Charlot (2000) a mobilização implica mobilizar-se, pôr-se em movimento de dentro para fora, assim as estratégias de formação desempenham papel fundamental nesse processo, no sentido de motivar a mobilização.

2.3 Estratégias de formação de professores

Na formação de professores as estratégias constituem uma forma de fazer com que os professores reflitam sobre a sua prática, de torná-los mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem (ALARCÃO, 2003). Nesse sentido, as estratégias de formação podem propiciar uma maior autoconsciência pessoal e profissional, favorecendo o conhecimento, a análise e a avaliação da própria prática docente.

Segundo Amaral et al. (1996, p. 100), as *“estratégias aparecem como instrumentos de apoio à reflexão”*, concebida por eles como *“(...) o questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e aprofundar o próprio conhecimento dela”*. Assim, as estratégias de formação podem ser consideradas um meio para mobilizar a **prática reflexiva**, considerada neste estudo como a ação permanente do professor de refletir e avaliar criticamente a sua prática no sentido de compreendê-la e modificá-la, com o objetivo de ressignificá-la.

Para Marcelo García (1999, p. 153), *“o objetivo de qualquer estratégia que pretenda propiciar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”*. O autor coloca que algumas estratégias pretendem ser como espelhos que permitem ao professor se ver refletido e, através deste reflexo, adquirir uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

Partindo desta concepção, Marcelo García (1999) apresenta as seguintes estratégias de formação:

1) **Redação e análise de casos:** a utilização dos casos como estratégias na formação de professores pode ser feita a partir de uma dupla perspectiva: os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são oferecidos por meio de documentos, ou então, podem redigir um caso relacionado com seu próprio ensino para que, posteriormente, seja analisado em grupo (MARCELO GARCÍA, 1999).

2) **Análise de biografias profissionais:** *“a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. (...) Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver descontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções”.* (BUTT et al¹⁴ citado por MARCELO GARCÍA, 1999, p. 155). Assim, a estratégia de redação e análise de biografias é uma estratégia que pode ser usada como contexto para o desenvolvimento profissional.

3) **Análise dos constructos¹⁵ pessoais e teorias implícitas:** Os constructos pessoais e as teorias implícitas são dois elementos do pensamento do professor. Segundo Marcelo García (1999, p. 157), os constructos *“são objetos mentais que permitem ‘ordenar’ o mundo e estabelecer relações com ele”*. Os professores modificam os seus constructos em função das experiências que vão tendo, como também em consequência da reflexão pessoal ou em grupo. As teorias implícitas constituem uma componente estrutural do pensamento do professor, que podem ser teóricas e práticas. Para os professores terem consciência das suas teorias e para alterá-las ou modificá-las, é necessário torná-las externas. Deste modo, podem ser uma estratégia importante para a mobilização da reflexão.

4) **Análise do pensamento através de metáforas:** As metáforas servem de *“instrumento de análise para averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”* (MARCELO

¹⁴ BUTT, R. et al. Collaborative autobiography and the teacher's voice. In: GOODSON, I. (ed) **Studying teacher's lives**. Chicago: Teacher College Press, 1992, p. 51-98.

¹⁵ De acordo com o dicionário Wikcionário, **constructos** são criações mentais simples que servem de exemplificação na descrição de uma teoria. Disponível em: <http://pt.wiktionary.org/wiki/constructo>. Acesso em: 05/10/09.

GARCÍA, 1999, p. 159). As metáforas, enquanto estratégias de formação permitem expressar pensamentos, fatos, crenças, bem como a aproximação a noções de ensino e aprendizagem. Assim, podem ser utilizadas para descrever a atividade mental requerida pelo ensino e refletir concepções sobre o mesmo.

5) Análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas: *“O conhecimento didático do conteúdo permite conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que ensinam e para o transformar em conhecimento ensinável”* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 161). Um meio para a análise deste conhecimento consiste nas árvores ordenadas, técnica esta que permite conhecer a estrutura que os conceitos adotam num determinado tema. Para a elaboração da árvore ordenada pede-se que os professores redijam uma lista de palavras sobre um determinado tópico selecionado. Em seguida, agrupam-se as palavras em categorias, atribuindo um título a cada uma delas, para finalmente fazer uma árvore, tal como se apresenta na Figura 1.

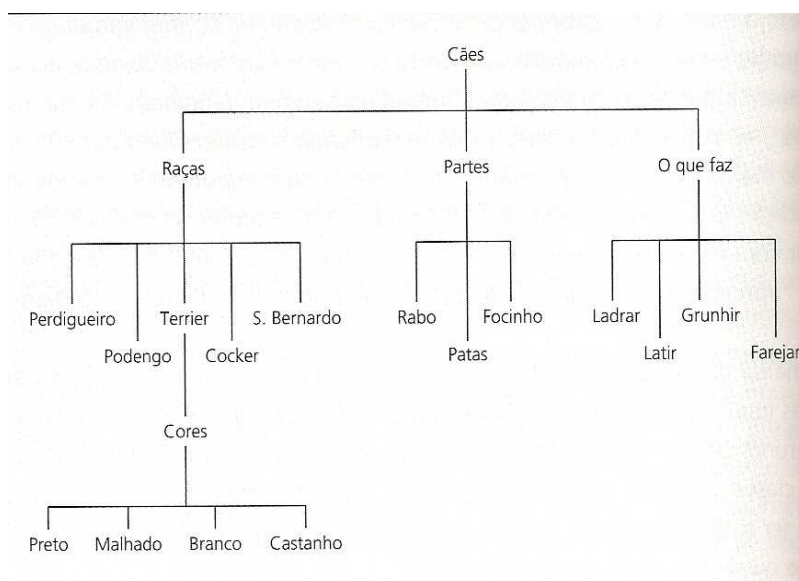


FIGURA 1: EXEMPLO DE ÁRVORE ORDENADA
 FONTE: Marcelo García (1999, p.162)

A árvore ordenada (exemplo na FIGURA 1) serve de início de diálogo com os professores, onde lhes é solicitado que justifiquem suas decisões e pensem em como transformar uma árvore de conteúdo em esquema de ensino.

Em seus estudos sobre a supervisão na formação de professores, Alarcão (2003) apresenta as seguintes estratégias para o desenvolvimento da reflexão: análise de casos, narrativas, elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido, questionamento dos outros atores envolvidos, confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão ou círculos de estudo, auto-observação, supervisão colaborativa e perguntas pedagógicas.

Segundo a autora, algumas destas estratégias fazem parte dos processos metodológicos utilizados na pesquisa-ação¹⁶, a qual envolve um trabalho de projeto que resulta na resolução de um problema concreto e na qualificação dos participantes pela formação através da ação.

Alarcão (1996) tece alguns comentários a respeito das estratégias citadas:

1) **Análise de casos:** considerados como registros, devido ao caráter contextualizado e complexo da atividade profissional do professor. A análise de casos permite “(...) *desolcutar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia*” (ALARCÃO, 2003, p. 52). As análises de casos permitem clarificar os saberes teóricos e revelar conhecimento sobre a prática profissional.

2) **Narrativas:** Escrever implica refletir, deste modo, as narrativas do professor permitem analisar o seu percurso profissional, revelar filosofias e padrões de atuação, registrar aspectos conseguidos e aspectos a melhorar. Constituem uma ferramenta para a reflexão profissional a partilhar com os colegas (ALARCÃO, 2003).

3) **Portfólios:** Alarcão (2003, p. 55) define portfólio como “*um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do desenvolvimento profissional*”. Como estratégias, os portfólios têm como finalidade de dar-se a conhecer, revelar. São formas de demonstrar a evidência e possibilitar a certificação da mesma.

4) **Perguntas pedagógicas:** “*As perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor. Esta atitude está na base de todas as outras estratégias (...)*” (ALARCÃO, 2003, p. 57).

¹⁶ Segundo Alarcão (2003, p. 48-9), pesquisa-ação “*é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, acção, observação, reflexão*”.

As perguntas pedagógicas possibilitam a reflexão e podem constituir-se numa forma de reconstrução e inovação da prática pedagógica.

Amaral et al. (1996), após consulta à literatura sobre formação de professores e supervisão, também apresentam as seguintes estratégias como recurso à reflexão:

1) **Perguntas pedagógicas:** As perguntas de ordem pedagógica, que se colocam ao professor, assumem grande importância ao questionarem as teorias, as práticas de ensino-aprendizagem e sua validade (AMARAL et al., 1996). As perguntas pedagógicas surgem como meio para a reflexão sobre crenças e práticas.

2) **Narrativas:** Ao relatar acontecimentos da prática pedagógica, o professor pode observá-la mais profundamente, de modo a compreendê-la. Com isto, tira as lições necessárias para dar rumo à sua vida profissional (AMARAL et al., 1996). As narrativas podem contribuir para a formação de professores reflexivos se estes, além de registrarem suas práticas, reflitam sobre elas e compartilhem seus registros.

3) **Análise de casos:** Como as narrativas, os casos são registros de acontecimentos da sala de aula. *“Divergem, contudo, daqueles na medida em que apresentam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. Dão acesso às crenças dos professores sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como actuaram de acordo com essas mesmas crenças”* (AMARAL et al., 1996, p. 107). O estudo de casos promove a reflexão partilhada através da teoria aliada à resolução de problemas, nunca deixando de considerar que os casos têm sempre um contexto e atores próprios e que conferem às soluções um carácter particular.

4) **Observação de aulas:** utilizada frequentemente na formação inicial de professores, a observação de aulas, *“das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores (...) constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula”* (AMARAL et al., 1996, p. 109-10).

5) **Trabalho de projeto:** Amaral et al. (1996) caracterizam o trabalho de projetos como estratégia de formação, pois, *“sendo o trabalho de projecto uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que*

assumem esse trabalho, é no nosso entender de toda a pertinência a sua abordagem como estratégia de formação que leva ao desenvolvimento profissional do professor” (AMARAL et al., 1996, p. 114).

6) **Investigação-ação:** A investigação-ação é uma metodologia que constitui uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho para uma auto-formação, considerada potencialmente enriquecedora (AMARAL et al., 1996). Segundo Wood¹⁷, citado por Amaral et al. (1996, p. 116), a investigação-ação constitui um processo reflexivo por si mesmo, *“pois esta metodologia requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. É o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão (...)”*.

Deste modo, a investigação-ação favorece a relação entre a teoria e a prática pedagógica, pois o professor, ao analisar as consequências da sua ação, reflete e produz efeitos diretos sobre ela.

Com relação à formação de professores de Educação Infantil, Carvalho et al. (2006) apresentam as seguintes estratégias:

1) **Análise de bons modelos:** *“Essa estratégia possibilita ampliar o repertório dos professores e demais profissionais com propostas mais significativas e desafiadoras, as quais têm embutidas determinados conhecimentos, valores éticos, estéticos, validados pela experiência e pesquisa educativa”* (CARVALHO et al., 2006, p. 120). Esta estratégia exige uma reflexão teórica para relacionar os bons modelos à prática educativa no intuito de reelaborá-la.

2) **Análise de situações homólogas:** *“As situações homólogas não são propriamente modelos, posto que não se trata de atividades com crianças (...). Mas são práticas sociais reais, escolhidas pelo formador para explicitar os processos dos sujeitos envolvidos em determinados atos, bem como para fazer emergir a natureza própria dos objetos de conhecimento em questão (...)”* (CARVALHO et al., 2006, p. 125). Segundo as autoras, para compreender como e por que se propõe certa atividade é preciso, além de conhecer a criança, compreender a própria atividade. Assim, *“quando a ação é analisada e compreendida não (...) apenas com o intuito de*

¹⁷ WOOD, P. The cooperating teacher's role in nurturing reflective teaching. In: TABACHNICK, R. & ZEICHNER, K. (eds). **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. London: The Falmer Press, 1991.

repetição da mesma atividade com as crianças, mas sim buscando entender os processos que ocorrem em situações semelhantes, é possível iluminar de forma diferente os objetos de ensino” (CARVALHO et al., 2006, p. 125).

3) Tematização de práticas: Tematizar exige refletir sobre determinada prática e deste ato extrair conhecimento novo. Assim, tematizar uma prática significa organizá-la em palavras como também traduzir conceitos presentes nela. Para tematizar a prática podem ser utilizados registros escritos ou filmagens do próprio professor e este, *“ao analisar situações didáticas junto com os colegas e com o formador, (...) pode construir observáveis¹⁸ para algo que não foi possível constatar no momento da ação. Este distanciamento permite pensar como, quando e por que intervir de um modo e não de outro, sempre com base numa fundamentação teórica”* (CARVALHO et al., 2006, p. 127).

4) Análise de registros com devolutiva: O ato de escrever sobre a ação desenvolvida nas unidades possibilita ao professor o distanciamento necessário que propicia a reflexão sobre a prática, *“(...) principalmente quando esse material escrito pode ser analisado por parceiro mais experiente, o qual comenta, sugere diferentes ações e indaga para esclarecer”* (CARVALHO et al., 2006, p. 131).

Essas estratégias podem se mostrar bastante eficazes na busca de uma interlocução entre a teoria e a prática, entretanto, não são suficientes se funcionarem como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver pessoas. *“O que dá contexto a essas estratégias e as torna tão significativas são os projetos de ação criados para que os formadores evitem cada vez mais as armadilhas da transmissão por meio da criação de contextos mais propícios à problematização, à construção de conhecimentos e à aprendizagem significativa da criança”* (CARVALHO et al., 2006, p. 131).

Uma síntese das estratégias de formação apresentadas por Marcelo García (1999), Alarcão (2003), Amaral et al. (1996) e Carvalho et al. (2006) podem ser visualizadas na Figura 2.

¹⁸ *“São chamados ‘observáveis’ os atos que são observados pelos professores valendo-se de conhecimentos construídos”* (CARVALHO et al., 2006, p. 126).

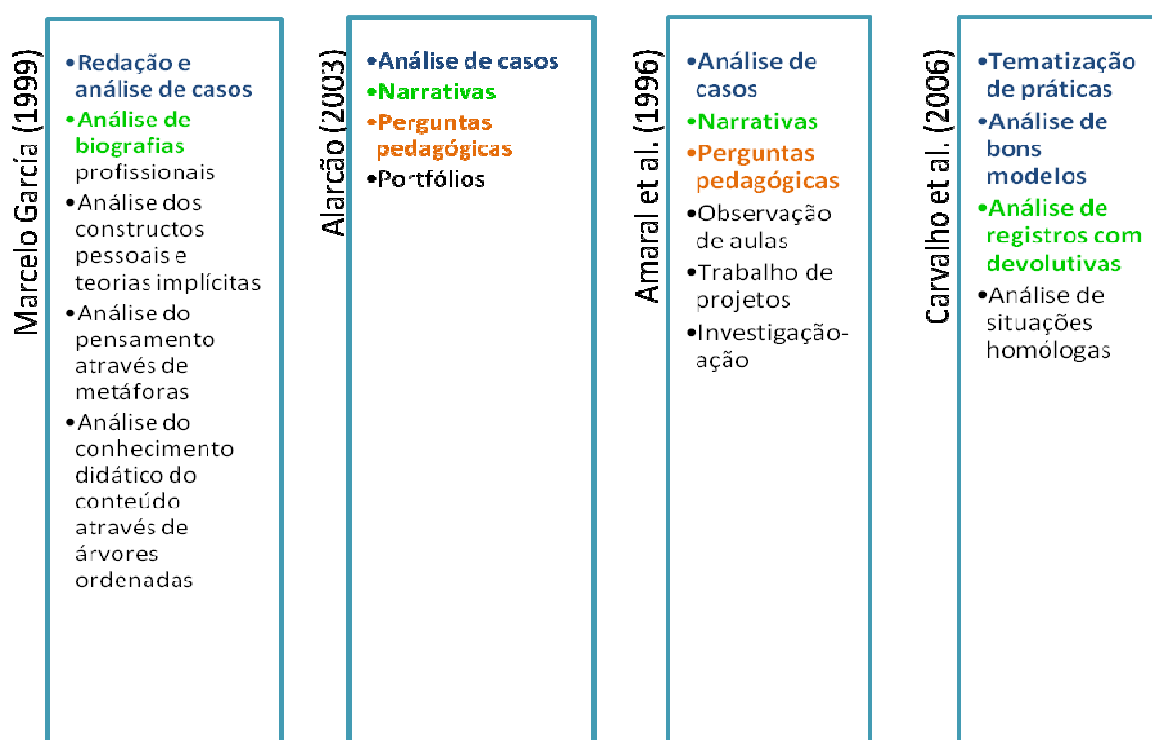


FIGURA 2: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FONTE: A autora (2010). Elaborada a partir dos estudos de Marcelo García (1999), Alarcão (2003), Amaral et al. (1996) e Carvalho et al. (2006)

Como se observa na Figura 2 a estratégia **análise de casos** proposta por Alarcão (2003) e Amaral et al. (1996) assemelha-se à estratégia **redação e análise de casos** apresentada por Marcelo García (1999) e às estratégias **tematização de práticas** e **análise de bons modelos** desenvolvidas por Carvalho et al. (2006), pois estas estratégias mobilizam a análise e a reflexão sobre diferentes situações de ensino, desenvolvidas ou não pelo próprio professor.

A estratégia **narrativas** proposta por Alarcão (2003) e Amaral et al. (1996), assemelha-se à estratégia **análise de biografias** (MARCELO GARCÍA, 1999) e **análise de registros com devolutivas** (CARVALHO et al., 2006), pois estas estratégias exigem do professor o registro da sua prática pedagógica e com isso a reflexão sobre a mesma no sentido de compreendê-la.

Já a estratégia **perguntas pedagógicas** é comum nos estudos de Alarcão (2003) e Amaral et al. (1996).

As estratégias de formação apresentadas (FIGURA 2) podem ser utilizadas de forma conjunta, pois como apontam Amaral et al. (1996, p. 118), “as estratégias

não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo”. Assim, cabe ao formador optar pelas estratégias que são mais adequadas à situação de formação.

Após estas considerações sobre formação continuada de professores e estratégias de formação para a mobilização da reflexão, discutiremos a seguir, as especificidades da formação continuada de professores da Educação Infantil.

2.4 Formação continuada de professores da Educação Infantil: em foco os saberes do movimento

Para discutirmos a formação continuada de professores de Educação Infantil é necessário, inicialmente, discutir aspectos específicos da sua profissionalidade, pois *“o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.41).

Esses professores encontram-se num processo de construção de suas identidades como profissionais da Educação Infantil. Este processo de construção de identidade profissional está ligado ao processo de construção de identidade da própria Educação Infantil a qual, segundo Cerisara (1995), ainda se encontra num processo de organização de um trabalho que integre o cuidar e o educar:

(...) fica evidente que o caráter da educação infantil ainda não parece ter superado as polarizações entre assistir e educar historicamente construídas, uma vez que tanto o predomínio de uma – a da assistência – quanto a da outra – educação – caem em versões reducionistas que acabam por prejudicar a qualidade do trabalho realizado com as crianças. Na primeira porque a assistência é vista como assistência aos pobres, aos carentes e, na segunda, porque é vista como antecipação da escolarização formal em que o conhecimento é trabalhado de forma mecânica e fragmentada. Quando se propõe um trabalho de caráter assistencial nega-se o educativo, quando se propõe o educativo nega-se o espaço para o cuidado (CERISARA, 1995, p.69).

A integração entre o educar e o cuidar passa a ser também um desafio na formação dos professores que atuam nessa etapa educacional. Kramer (1994) afirma que a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e,

conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. Segundo a autora, para que haja a conjugação dessas atividades é preciso despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil.

O cuidar/educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e esta especificidade exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma **profissionalidade** específica do trabalho docente na Educação Infantil.

Segundo Sacristán (1991, p. 65) profissionalidade refere-se àquilo “*que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*”. Com relação à Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2002) nos coloca que profissionalidade refere-se à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças pequenas e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos. Para complementar estas considerações, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que há na atuação docente, na Educação Infantil, características específicas da profissão e apresenta algumas dimensões da ação profissional, as quais permitem caracterizar a singularidade profissional dos professores, ou seja, a diferenciação da profissão que pode ser assim derivada:

1) Das características da criança pequena que são: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, onde pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma. Ao mesmo tempo apresenta vulnerabilidade física, emocional e social, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado.

2) Das características das tarefas: há na Educação Infantil uma interligação profunda entre educação e cuidados que deriva das características das crianças. Esta especificidade exige do professor uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa que diferem da atuação em outros níveis de ensino.

3) De uma rede de interações alargadas: “*(...) os muitos e diferentes tipos de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação educativa, com*

dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais – tais como psicólogos e assistentes sociais – representam uma singularidade da profissão (...)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48).

4) Do processo de integração e interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos: a atuação na Educação Infantil requer dos professores uma integração dos serviços para as crianças e suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. *“De fato, o alargamento do âmbito da ação e a concomitante indefinição de fronteiras traduzem-se em um exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou ‘privacidade pedagógica’, interfaces e não isolamento”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Desse modo, a escola de Educação Infantil e, conseqüentemente, a prática pedagógica do professor diferencia-se essencialmente da escola de Ensino Fundamental:

(...) enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* (...). A partir desta consideração, conseguimos criar um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2000, p. 68-9).

Neste sentido, a escola de Educação Infantil realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem¹⁹ (GARANHANI, 2004). No contato com estas diferentes linguagens, *“(...) a criança insere-se em múltiplos sistemas simbólicos e constitui sistemas básicos de apoio para outras aprendizagens, no processo de interação com a cultura em que vive”* (CURITIBA, 2006, p.25). Portanto, desde que nasce a criança entra em contato com o mundo simbólico da cultura, sendo que a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, se dão a partir das

¹⁹ Palomo (2001) nos explica que linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação e pode ser de dois tipos: a verbal, cujos sinais são as palavras e a não-verbal, que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos.

interações que ela estabelece com as pessoas e com o meio cultural em que está inserida.

Assim, as diferentes linguagens, a interação e o brincar são elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e apropriação de conhecimentos na Educação Infantil.

Ao considerarmos estas peculiaridades da criança e as experiências exigidas por ela, quais saberes então devem fazer parte da formação do professor desta etapa educacional?

Para Rocha (2000, p.70), *“é fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola”* (ROCHA, 2000, p.70). A autora coloca que, as características da criança pequena, um sujeito-criança em constituição, exigem pensar em objetivos diferentes do Ensino Fundamental, pois precisam contemplar além das dimensões de cuidado, as formas de manifestação e inserção social desta criança.

Desse modo, outro desafio na formação de professores de Educação Infantil é não copiar o modelo de formação da escola de Ensino Fundamental. A respeito disso, Machado (2000, p. 191) nos coloca que o desafio *“é o de formar profissionais aptos a integrarem-se aos sistemas educacionais e, simultaneamente, atuarem em modalidades de atendimento sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas”*.

Podemos considerar que a formação inicial é importante para a construção dos saberes necessários para a atuação com as crianças pequenas, mas é na formação continuada que esta construção se consolida, visto que os cursos responsáveis pela formação inicial apresentam lacunas para o trabalho docente na Educação Infantil, como nos aponta Kishimoto (2002), Cerisara (1995, 2002) e Costa (2008).

Cerisara (1995) a muito tempo já aponta que os cursos responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil parecem não estar cumprindo a sua tarefa de formar educadores com competência para assumir a docência junto a esta faixa etária. Segundo a autora, há falta de ênfase à especificidade deste

professor nos cursos de formação, pois *“falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças (...) em instituições educativas sejam viabilizadas”* (CERISARA, 2002, p. 68).

A dicotomia entre teoria e prática presente na formação dos profissionais induz a necessidade de se compreender a atuação na Educação Infantil e, para isto, Costa (2008) nos alerta que os problemas referentes à constituição do conhecimento profissional derivam da falta de nitidez sobre o perfil profissional desejado nos cursos de formação, que não têm respeitado as especificidades da Educação Infantil.

Nesse mesmo sentido, Kishimoto (2002, p. 107) afirma que *“desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos”*. Segundo a autora, essa pouca clareza do perfil profissional reflete-se na configuração curricular, na oferta de cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

A formação continuada passa a ter então um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação docente na Educação Infantil, para a definição de uma identidade profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nessa etapa educacional.

Como visto, anteriormente, os saberes para a atuação docente na Educação Infantil precisam direcionar-se para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida. Assim, partindo da especificidade que apresenta a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, os saberes sobre a linguagem movimento precisam estar nortecendo o processo de formação dos profissionais que nela atuam.

Com relação à formação de professores, Ayoub (2005) coloca que os temas relacionados à linguagem movimento raramente são estudados nos cursos de formação de professores, ou, quando são, acabam sendo abordados equivocadamente de forma reducionista.

Ao investigar a presença dos saberes relacionados à linguagem movimento na formação inicial de professores de Educação Infantil da cidade de Curitiba –

Paraná, Fochesatto (2007)²⁰ analisou o referencial teórico dos planos de ensino das disciplinas referentes ao ensino da Educação Física nos cursos de Pedagogia de 7 instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba – Paraná. A autora constatou que há uma preocupação com os saberes do movimento na Educação Infantil, a qual é demonstrada através da presença de disciplinas relacionadas à Educação Física nos cursos de Pedagogia, mas a carga horária das disciplinas é pequena, o que compromete as discussões sobre as questões referentes ao movimento corporal da criança.

Nos planos de ensino analisados, Fochesatto (2007) observou uma maior ênfase às questões relacionadas à Educação Física no Ensino Fundamental, pois das 114 referências apresentadas nos planos de ensino das disciplinas, apenas 9 estavam relacionadas à Educação Infantil.

Partindo desta constatação, outra análise que se faz necessária é com relação à forma como estes saberes estão sendo desenvolvidos nos cursos e programas de formação de futuros professores de Educação Infantil. A respeito, Sayão (2002) aponta para necessidade de questionar a concepção racionalista que historicamente permeia as práticas profissionais e a formação docente. Segundo a autora, observa-se em profissionais iniciantes na Educação Infantil, bem como em profissionais já atuantes, faltas decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam na valorização do movimento corporal apenas na melhoria de aprendizagens cognitivas ou a vivência de movimentos padronizados por práticas esportivas. Partindo destas constatações, o movimento corporal precisa ser abordado nos cursos de formação de professores de Educação Infantil como uma linguagem da criança.

Isso é necessário porque a criança estabelece a comunicação com o meio social em que está inserida utilizando o movimento como forma de expressão. Desde que nascem as crianças se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Portanto, *“o movimento humano, muito mais que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo”* (LIMA et al., 2007, p. 116).

²⁰ Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR (2007) que resultou da participação no Programa de Iniciação Científica – UFPR (2006).

O movimento é um recurso que a criança utiliza para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações de comunicação com pessoas e objetos que fazem parte do seu dia-a-dia.

Por meio do movimento a criança amplia suas possibilidades de explorar o mundo, expressando desejos e sentimentos e interagindo com os outros. Portanto, o **movimento é linguagem**.

Ao movimentar-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p.15).

Há diferentes formas de se movimentar e as crianças, quando em interação com outras pessoas, utilizam o movimento para ampliar o seu repertório de aprendizagens, por meio da vivência em diferentes **práticas de movimento**²¹.

Segundo Daólio (2006), o homem, por meio do corpo, assimila e apropria valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. *Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, no conjunto de suas expressões* (DAÓLIO, 2006, p. 48-9). Portanto, os movimentos realizados pelo corpo humano são estruturados por uma cultura, pois *“cada gesto que fazemos, a forma como nos sentamos, a maneira como caminhamos (...) tudo é específico de uma determinada cultura, que não é melhor nem pior que qualquer outra”* (DAÓLIO, 2006, 49).

Assim, as diferentes práticas de movimento são produtos da cultura, pois foram construídas e acumuladas pelos sujeitos nos diferentes contextos históricos e sociais. Partindo desta consideração, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana e, segundo Garanhani (2002), o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil.

A justificativa para esta afirmação é que a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar

²¹ Os movimentos corporais se manifestam em diferentes práticas, assim, neste estudo, o termo **práticas de movimento** será utilizado para referir-se aos jogos, às brincadeiras, às ginásticas, às danças, às lutas e aos esportes.

corporalmente, a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Por isto, a criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio. (GARANHANI, 2004).

Nesse sentido, a autora nos coloca que a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas idéias, entendimentos, desejos, etc. Isto nos leva “(...) a (re) pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional” (GARANHANI, 2004, p. 26).

Partindo destas considerações, a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil poderá, segundo Garanhani (2004), ser norteada por três eixos, conforme nos mostra a Figura 3:

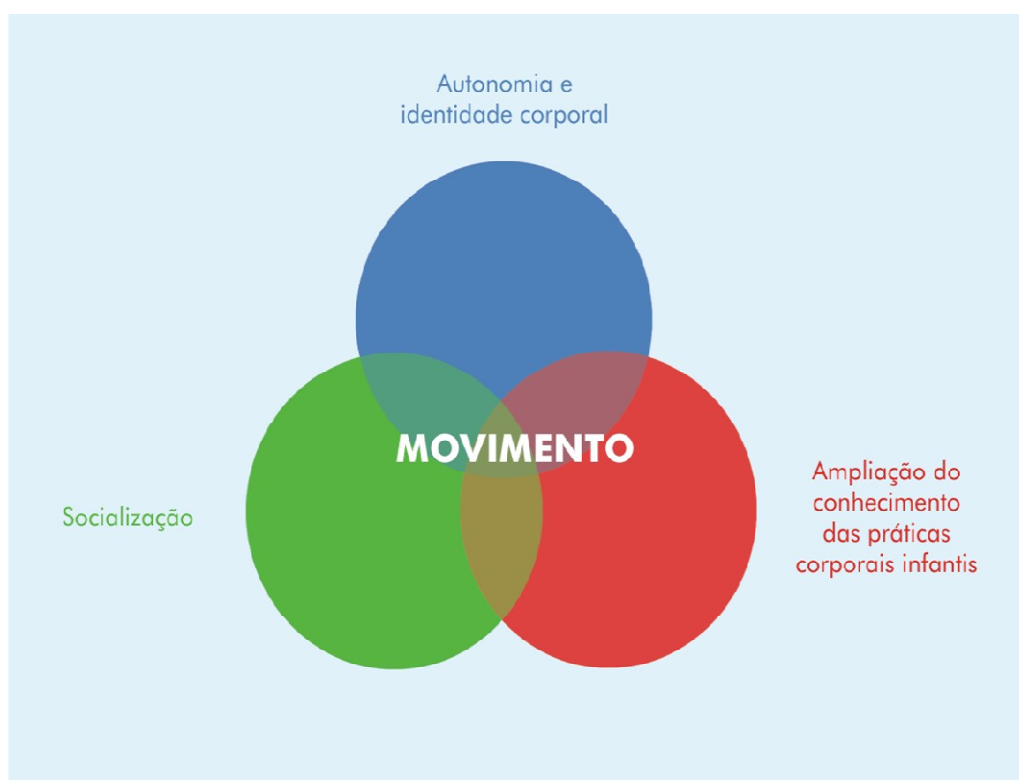


FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: Caderno Pedagógico: movimento (CURITIBA, 2009b)

A Figura 3 pode ser traduzida da seguinte maneira:

(...) na busca da **autonomia** de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua **identidade corporal**. Mas este processo só ocorre na relação com o outro, que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na **socialização**. Neste cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. A Educação Física deve **sistematizar e ampliar esses conhecimentos**, não se esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que se apresentam em cada idade (GARANHANI, 2010, p.75).

Segundo Garanhani (2004), um eixo não exclui o outro, eles deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação Infantil, embora no planejamento das situações de ensino possa ocorrer a predominância de um eixo sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da criança pequena.

Na utilização desses eixos, o **brincar** se apresenta como princípio pedagógico (GARANHANI, 2004), pois favorece o desenvolvimento da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano. Portanto, o brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados.

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Assim, por meio do brincar, a criança desenvolverá sua autonomia e identidade corporal e, ao mesmo tempo, poderá entender que esses movimentos se manifestam em diferentes práticas e têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação.

Uma proposta pedagógica com base nos eixos apresentados exige a atenção para a seleção e organização de espaços e materiais que favoreçam o trabalho educativo com o movimento. Este procedimento é necessário para que a criança tenha oportunidade de diversas vivências e explorações de seu movimentar. Assim, a organização pedagógica do ambiente o torna um recurso de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Para isso, deve ser planejado de forma cuidadosa pelo professor de Educação Infantil.

Assim, é preciso organizar um espaço rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimento em diferentes espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade. Além disso, planejar o uso de equipamentos e materiais que estimulem a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros (CURITIBA, 2009b).

Neste cenário, as ações sistematizadas e intencionais dos professores poderão proporcionar à criança pequena o conhecimento e domínio de sua movimentação corporal, a vivência de diferentes movimentos corporais provenientes da cultura em que se encontra e, conseqüentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação.

Frente a estas considerações, é preciso considerar que *“qualquer proposta pedagógica só se viabilizará na prática se os educadores tiverem sido nela formados, com uma reflexão densa e profunda tanto no que diz respeito à realidade das pré-escolas públicas quanto no que diz respeito aos fundamentos teóricos das propostas pedagógicas”* (CERISARA, 1995, p. 73). Conclui-se então que a formação de professores é, deste modo, elemento-chave para a consolidação do trabalho educativo com a linguagem movimento na Educação Infantil.

3 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo descrevo a trajetória metodológica percorrida para a investigação das estratégias formativas que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento nos professores de Educação Infantil da RME de Curitiba e o primeiro passo da investigação foi buscar a compreensão de como se realiza a pesquisa em educação escolar. Nesse processo a leitura dos textos de Lüdke e André (1986) e Léssard-Hebert, et al. (1994) representou uma importante contribuição teórica e metodológica para a tarefa que se iniciava.

O passo seguinte da investigação foi obter junto ao Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba a autorização para o desenvolvimento do estudo. Esta autorização foi obtida em 17 de outubro de 2008, quando foi entregue à diretora deste Departamento uma carta de apresentação, a intenção e objetivo da pesquisa (ANEXO 1).

Para uma melhor visualização dos caminhos da pesquisa e dos instrumentos utilizados, organizei uma figura para compreensão didática (FIGURA 4):

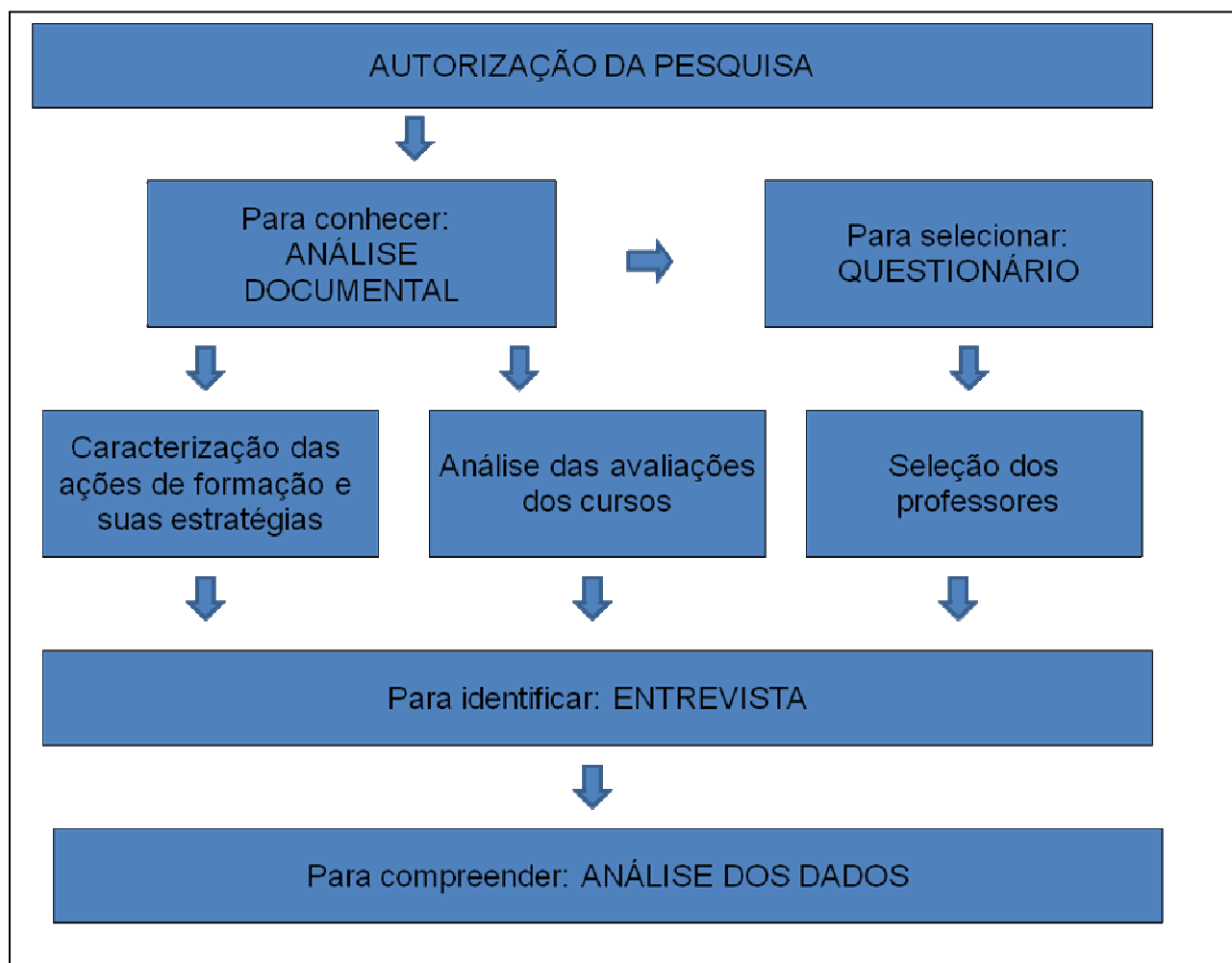


FIGURA 4: TRAJETÓRIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA: *“ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”*
 FONTE: A autora (2010)

Conforme a Figura 4 nos mostra, após a autorização da pesquisa iniciei minha trajetória metodológica que ocorreu da seguinte forma:

3.1 Para conhecer: análise documental

Para conhecer o contexto de formação continuada dos professores de Educação Infantil da RME de Curitiba e suas opiniões sobre esse processo utilizei como instrumento de pesquisa a análise documental. Para isto, realizei a leitura e análise dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares para a Educação

Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a), projetos das ações de formação sobre os saberes do movimento desenvolvidos pelo Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, nos anos de 2007 e 2008, e 160 avaliações destas ações de formação.

As avaliações (modelo no ANEXO 2) analisadas referem-se às ações de formação do curso **Movimento na Educação Infantil** e oficina **Práticas de Movimento**, ambas realizadas em 2008 pelo Departamento de Educação Infantil. Estas avaliações possuem a mesma estrutura organizacional, sendo 2 questões. A primeira questão refere-se à avaliação do processo de formação utilizando os seguintes descritores: não atendeu, atendeu ou superou. E também pedia para o professor justificar a sua resposta. A segunda questão refere-se às sugestões e apresenta os seguintes descritores para orientar as respostas: que bom, que pena e que tal.

Por considerar que essas avaliações são documentos e *que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39), é que optei em realizar a análise documental e o objetivo foi o de encontrar informações relevantes para responder as questões deste estudo.

A partir da análise dos documentos e também da minha experiência enquanto membro da equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil nos anos de 2007 e 2008, verifiquei que a Educação Infantil na RME de Curitiba está presente em 171 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 87 Centros de Educação Infantil (CEIs) Conveniados. Estas instituições encontram-se agrupadas em 9 Núcleos Regionais de Educação (NREs)²² distribuídos pelas regiões da cidade. A Educação Infantil está presente também em 105 escolas municipais, as quais possuem turmas de pré-escola com crianças de 4 e 5 anos.

²² O Núcleo Regional de Educação (NRE) é a unidade organizacional da SME de Curitiba responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas da Secretaria. Na SME os 9 Núcleos: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Portão, Pinheirinho e Santa Felicidade reportam-se diretamente à Superintendência Executiva da SME.

Atuam nestas unidades aproximadamente 4 mil profissionais os quais possuem formações diferenciadas na área da educação, devido às exigências de contratação via concurso público.

Com relação aos saberes do movimento, nesta etapa educacional, são desenvolvidas diferentes modalidades de formação como cursos presenciais, oficinas, palestras, cursos na modalidade à distância, encontros para estudos e trocas de experiências e, também, elaboração de materiais didáticos para subsidiar o trabalho educativo do professor.

Além das ações promovidas pelo Departamento de Educação Infantil, o processo de formação continuada dos professores é composto também de ações que são desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos NREs e pelas ações realizadas nos contextos de atuação (CMEIs, CEIs Conveniados e escolas), nos horários de permanência e nas reuniões pedagógicas. Nestes horários e reuniões os professores têm a oportunidade de estudar, planejar, discutir e repensar sua prática docente.

Como não seria possível analisar todo o contexto de formação continuada referente aos saberes do movimento que é desenvolvido pelo Departamento de Educação Infantil, optei investigar neste estudo as ações de formação destinadas aos professores de CMEIs nos anos de 2007 e 2008. A escolha por este período se justifica pelo conhecimento das ações de formação que aconteceram nestes anos, com base na minha atuação no Departamento de Educação Infantil. Estas ações de formação podem ser visualizadas no Quadro 1.

Ações de formação continuada sobre os saberes do movimento	Características
Oficina na Semana de Estudos Pedagógicos (SEP)	A SEP oportuniza a participação dos professores em oficinas que abordam os saberes do movimento com duração de 8 horas, as quais são distribuídas nos 9 Núcleos Regionais de Educação (NREs). No ano de 2007 foram realizadas as oficinas: Brincadeiras com movimento; Adulto também brinca e Jogos e brincadeiras com sucata . No ano de 2008 foi realizada a oficina Jogos e brincadeiras com movimento .
Oficina: Práticas de Movimento	O curso de formação Peteca, boneca, carrinho e pião: brincar e aprender na educação é um curso na modalidade à distância (EAD) que objetiva a reflexão sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil e da organização de espaços e tempos para o brincar. Com relação ao movimento, os professores participam num dos encontros presenciais da oficina Práticas de Movimento , com duração de 2 horas, onde se enfatiza a organização de espaços e tempos para as práticas de movimento.
Curso: Movimento na Educação Infantil	Este curso com carga horária de 24 horas (20 horas presenciais e 04 horas à distância) tem como objetivo discutir os saberes do movimento na Educação Infantil. A carga horária à distância corresponde à elaboração e aplicação de um projeto de intervenção pedagógica envolvendo a linguagem movimento, o qual é desenvolvido na unidade de trabalho.

QUADRO 1: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS PROMOVIDAS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)

FONTE: A autora (2010)

O Quadro 1 nos mostra que o Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba organizou três ações de formação relacionadas aos saberes do movimento nos anos de 2007 e 2008. As oficinas da SEP, com duração de 8 horas cada, foram propostas com temas diferenciados nos dois anos. Já a oficina **Práticas de Movimento** (2 horas) e o curso **Movimento na Educação Infantil** (24 horas) mantiveram a mesma estrutura e conteúdos.

Além destas ações, optei analisar também as ações de formação destinadas aos professores de Educação Infantil organizadas pelas equipes dos NREs, pois foram ações destinadas aos professores que atuam nos CMEIs, as quais

complementaram as ações de formação do Departamento de Educação Infantil. Assim, selecionei o NRE Matriz porque este ofertou a maior carga horária de formação aos professores de CMEIs.

No Quadro 2 podem ser visualizadas as ações de formação desenvolvidas pelo NRE Matriz:

Ações de formação continuada sobre os saberes do movimento	Características
Oficina Movimento na Educação Infantil	Esta oficina com duração de 4 horas teve o objetivo de discutir a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil. Para tal foram realizadas vivências práticas de jogos, brincadeiras e danças.
Oficina Movimento nas turmas de Maternal III*	Esta oficina foi teve a duração de 4 horas e a delimitação desta faixa etária foi decorrente da solicitação dos próprios professores que atuavam nestas turmas. Os professores vivenciaram práticas de dança, jogos e brincadeiras e elaboraram outras práticas que poderiam ser desenvolvidas em suas turmas de atuação.
Oficina de Jogos Cooperativos**	Esta oficina teve a duração de 4 horas e objetivou discutir os pressupostos teórico-metodológicos referentes a jogos com características de cooperação.
Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	Com a duração de 4 horas, este encontro contou com a exposição dos professores acerca de suas práticas, onde os mesmos relataram e discutiram propostas de encaminhamentos metodológicos realizados em suas turmas de atuação.

QUADRO 2: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS PROMOVIDAS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)
 FONTE: A autora (2010).

* Turmas de Educação Infantil com crianças de 3 e 4 anos.

** Jogos cooperativos são práticas que podem ser desenvolvidos num trabalho educativo com o movimento. São caracterizados como jogos que requerem um trabalho em equipe com o objetivo de alcançar metas em comum sem que haja um único vencedor, como também oportuniza a vivência de atitudes de cooperação e colaboração.

Como se observa no Quadro 2 todas as ações de formação organizadas pelo NRE Matriz tiveram a duração de 4 horas e os temas abordados focaram os

pressupostos teórico-metodológicos da prática com o movimento na Educação Infantil. Estas ações fizeram parte dos planos de formação do NRE Matriz nos anos de 2007 e 2008, os quais são desenvolvidos anualmente a partir de diagnósticos realizados nos encontros mensais de supervisão.

Portanto, neste estudo foram analisadas as ações de formação continuada referentes aos saberes do movimento presentes no Quadro 3.

Ações de formação continuada sobre os saberes do movimento	Promoção e organização	Carga horária
Curso Movimento na Educação Infantil	Departamento de Educação Infantil	24 horas
Oficina Práticas de Movimento no curso Peteca, boneca, carrinho e pião: brincar e aprender na educação		2 horas
Oficina da SEP: Brincadeiras com movimento		8 horas
Oficina da SEP: Adulto também brinca		8 horas
Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata		8 horas
Oficina Movimento na Educação Infantil	Núcleo Regional de Educação Matriz	4 horas
Oficina Movimento nas turmas de Maternal III		4 horas
Oficina Jogos Cooperativos		4 horas
Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil		4 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL DE FORMAÇÃO		66 horas

QUADRO 3: CARGA HORÁRIA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)

FONTE: A autora (2010)

As ações de formação que o Quadro 3 nos mostra podem ser definidas como cursos, os quais podem ser caracterizados como *“um grupo de pessoas que participam durante um certo período de tempo em actividades estruturadas para alcançar determinados objectivos e realizar tarefas estabelecidas de antemão, as*

quais levam a uma nova compreensão e mudança de conduta profissional” (LOUCKS-HORSLEY²³ et al citado por MARCELO GARCÍA, 1999, p. 177-8).

A opção em investigar os cursos promovidos pelo Departamento de Educação Infantil e NRE Matriz deriva do fato de que os mesmos, aliados a outras ações de formação continuada, como os momentos de estudos e planejamento nos horários de permanência, podem ser uma oportunidade de os professores refletirem sobre as suas práticas docentes.

Assim, após a descrição da organização dos cursos de formação continuada da RME de Curitiba, referentes à linguagem movimento, foi necessário elencar as estratégias de formação presentes nestes cursos para, posteriormente, poder investigar que estratégias os professores de Educação Infantil consideram que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento.

O procedimento metodológico adotado para elencar as estratégias de formação presentes nos cursos foi a análise da estrutura dos cursos de formação promovidos pelo Departamento de Educação Infantil e NRE Matriz a partir do referencial teórico estudado.

Durante minha atuação no Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, participei da organização e da supervisão dos cursos referentes aos saberes do movimento. Assim, tive acesso aos projetos de cursos dos docentes, bem como participei como docente em algumas ações de formação.

A partir desta experiência e das contribuições teóricas identifiquei as seguintes estratégias de formação nas ações investigadas: análise de situações homólogas, análise de bons modelos, reflexões em grupo a partir de perguntas pedagógicas, redação e análise de casos e interlocução entre teoria e prática. Estas estratégias poderão ser visualizadas no Quadro 4.

²³ LOUCKS-HORSLEY, S. et al. **Continuing to learn. A Guidebook for Teacher Development.** Andover, The Regional Lab. For Educational Improvement of the Northeast and Islands, 1987.

Ações de formação continuada sobre os saberes do movimento	Estratégias de formação
Curso Movimento na Educação Infantil	Análise de situações homólogas Análise de bons modelos Reflexões em grupo a partir de perguntas pedagógicas Redação e análise de casos Interlocução teoria e prática
Oficina Práticas de Movimento no curso Peteca, boneca, carrinho e pião: brincar e aprender na educação	Análise de situações homólogas Reflexões em grupo a partir de perguntas pedagógicas Interlocução teoria e prática
Oficina da SEP: Brincadeiras com movimento	
Oficina da SEP: Adulto também brinca	
Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata	
Oficina Movimento na Educação Infantil	
Oficina Movimento nas turmas de Maternal III	
Oficina Jogos Cooperativos	Reflexões em grupo a partir de perguntas pedagógicas Redação e análise de casos Interlocução teoria e prática
Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	

QUADRO 4: ESTRATÉGIAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DESTINADAS AOS PROFESSORES DE CMEIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ DA SME DE CURITIBA – PARANÁ (2007 E 2008)

FONTE: A autora (2010)

Estas estratégias foram identificadas e definidas, neste estudo, a partir da organização das ações de formação da SME de Curitiba e das contribuições teóricas de Alarcão (2003), Marcelo García (1999), Amaral et al. (1996) e Carvalho et al. (2006).

Uma estratégia que também se fez presente nas ações de formação promovidas pelo Departamento de Educação Infantil e NRE Matriz foi a interlocução

teoria e prática. Ao considerar que a teoria tem papel fundamental na prática reflexiva, pois “(...) *dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais*” (PIMENTA, 2006, p. 24), e que não é possível descontextualizá-la da prática docente. Portanto, defini que a **interlocução teoria e prática** será considerada, no estudo, uma estratégia de formação.

3.2 Para selecionar: o questionário

O NRE Matriz possui 3 CMEIs e neles atuam 65 professores. Para selecionar os professores que seriam investigados, optei em organizar um questionário (ANEXO 3) com informações pessoais e profissionais dos professores com a intenção de fazer um levantamento da carga horária de formação continuada de cada professor do NRE Matriz. Este procedimento possibilitou selecionar dois professores de cada CMEI para realizar as entrevistas.

Os critérios adotados para selecionar os professores foram: maior carga-horária de formação e ter participado de no mínimo 2 ações de formação promovidas pelo Departamento de Educação Infantil ou NRE Matriz, nos anos de 2007 ou 2008.

Na aplicação do questionário foi necessário inicialmente apresentar aos diretores e pedagogos dos CMEIs que integram o NRE Matriz o objetivo do estudo e a proposta de realização do mesmo. Esta apresentação ocorreu no dia 02/07/09, num momento em que todos estavam presentes numa reunião organizada pela equipe pedagógica do NRE Matriz.

Após esta reunião foram marcadas com as diretoras e pedagogas de cada CMEI as datas de entrega e coleta dos questionários, segundo a disponibilidade das mesmas. Assim, os questionários foram entregues no dia 02/09/09 e coletados nos dias 09/09/09 e 18/09/09.

As questões iniciais do questionário forneceram informações para a caracterização dos professores de Educação Infantil do NRE Matriz com relação à

formação inicial, tempo de atuação na RME, tempo de atuação no NRE Matriz e experiência de docência na Educação Infantil, além da experiência na RME.

Outro tema que o questionário abordou foi sobre os cursos referentes aos saberes do movimento que os professores participaram nos anos de 2007 e 2008. Uma questão referente a este tema possibilitou que os professores assinalassem os cursos que participaram e, por meio dela, pude calcular a carga horária de formação de cada professor. Este procedimento de coleta de dados auxiliou na seleção de professores que seriam entrevistados.

A forma como foi realizada a questão, ou seja, de assinalar os cursos que o professor participou, justifica-se porque os professores têm a autonomia de se inscrever em cursos de diferentes temáticas, ou seja, de acordo com seu interesse. Em alguns cursos, há limite de vagas, não sendo possível, portanto, a participação de todos os professores do mesmo CMEI. Como eu não possuía a lista de inscritos de todas as ações de formação promovidas pelo Departamento de Educação Infantil e NRE Matriz, este procedimento foi muito importante para a seleção dos professores.

Uma última questão do questionário abordava se o professor participou de outros cursos sobre os saberes do movimento além dos ofertados pela SME.

Dos 65 questionários entregues, foram devolvidos 56 e a partir da análise dos mesmos, as seguintes professoras²⁴ foram selecionadas para o estudo, conforme nos mostra o Quadro 5:

²⁴ Para preservar o anonimato, as professoras selecionadas foram representadas por meio de nome de flores. Não houve qualquer critério de ordem que associasse determinada professora ao nome de uma flor.

CMEI	Professora	Formação inicial	Tempo de atuação na RME	Tempo de atuação no NRE Matriz	Atuava na EI antes de ingressar na RME?
1	Dália	Ensino Médio - Magistério	2 anos e 4 meses	1 ano	não
1	Hortência	Pedagogia	3 anos e 5 meses	1 ano e 5 meses	não
2	Margarida	Ensino Médio	15 anos	10 anos	não
2	Verônica	Ensino Médio	4 anos e 4 meses	7 meses	não
3	Íris	Magistério Superior e Pedagogia	4 anos e 2 meses	1 ano e 7 meses	não
3	Rosa	Ensino Médio - Magistério	24 anos	24 anos	não

QUADRO 5: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”

FONTE: A autora (2010)

O Quadro 5 mostra que das 6 professoras investigadas, 2 possuem a formação superior em Pedagogia e/ou Magistério Superior; 2 possuem formação nível médio Magistério e 2 apresentam formação nível médio não relacionado à Educação. O perfil desta amostra reflete as características dos professores que atuam na Educação Infantil da RME de Curitiba, pois somente a partir de 2007 a formação mínima exigida para atuação nos CMEIs passou a ser a formação a nível médio na Modalidade Normal (Magistério). Atualmente muitos professores já possuem formação na área da Educação (curso Magistério nível médio, Pedagogia ou curso Normal Superior) ou estão em processo de formação.

Com relação ao tempo de atuação na RME de Curitiba: 1 professora atua há 24 anos, 1 há 15 anos, 2 há 4 anos, 1 há 3 anos, 1 há 2 anos. Já com relação ao tempo de atuação no NRE Matriz: 4 professoras atuam há menos de 2 anos (de 7 meses a 1 ano e 7 meses); 1 há 10 anos e 1 há 24 anos. Nenhuma das professoras atuou na Educação Infantil antes de ingressar na RME de Curitiba. Percebe-se, deste modo, que é uma amostra diferenciada com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil.

O Quadro 6 apresenta a carga horária de formação continuada das professoras selecionadas para o estudo:

Professora	Cursos e oficinas que participou	Horas de formação continuada
Dália	Oficina da SEP: Brincadeiras com movimento Oficina da SEP: Adulto também brinca Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata Oficina Jogos Cooperativos	28
Hortência	Curso Movimento na Educação Infantil Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	28
Margarida	Curso Movimento na Educação Infantil Oficina Práticas de Movimento Oficina da SEP: Brincadeiras com movimento Oficina da SEP: Adulto também brinca Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata Oficina Movimento na Educação Infantil Oficina Movimento nas turmas de Maternal III Oficina Jogos Cooperativos Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	66
Verônica	Curso Movimento na Educação Infantil Oficina da SEP: Brincadeiras com movimento Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata	40
Íris	Curso Movimento na Educação Infantil Oficina da SEP: Adulto também brinca Oficina Movimento na Educação Infantil Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	40
Rosa	Curso Movimento na Educação Infantil Oficina da SEP: Jogos e brincadeiras com sucata Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil	36

QUADRO 6: CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”

FONTE: A autora (2010)

Como se observa no Quadro 6, 2 professoras possuem 28 horas de formação continuada referente aos saberes do movimento, 1 possui 36 horas, 2 possuem 40 horas e 1 professora participou de todas as ações de formação, totalizando 68 horas.

Com relação às ações de formação: 5 professoras participaram do curso Movimento na Educação Infantil (24 horas); 4 participaram da roda de conversa

sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil (4 horas); 4 participaram da oficina da SEP Jogos e brincadeiras com sucata (8 horas); 3 participaram da oficina da SEP Brincadeiras com movimento (8 horas); 3 participaram da oficina da SEP Adulto também brinca (8 horas); 2 participaram da oficina Jogos Cooperativos (4 horas); 2 participaram da oficina Movimento na Educação Infantil (4 horas); 1 participou da oficina Movimento nas turmas de Maternal III (4 horas) e 1 participou da oficina Práticas de Movimento (2 horas). Observa-se, deste modo, que a amostra participou de todas as ações de formação.

3.3 Para identificar: a entrevista

Após a análise documental e a seleção das professoras por meio do questionário, foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada²⁵ como instrumento de pesquisa para reconhecer as estratégias de formação que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento.

O roteiro da entrevista incluiu assuntos como: se os professores gostaram ou não dos cursos; a ampliação de saberes; a relação teoria e prática pedagógica; a vivência prática de atividades; a aplicabilidade das atividades propostas; a organização dos cursos (número de participantes, carga horária, recursos didáticos) e as estratégias de formação.

Para a realização das entrevistas com as professoras selecionadas fui aos CMEIs e numa conversa expliquei a intenção da pesquisa e perguntei se estes queriam fazer parte da mesma.

Após o consentimento da pesquisa (ANEXO 4), agendei com cada uma das professoras as datas para a realização das entrevistas, as quais foram realizadas nos próprios CMEIs, nos horários de permanência. Após esta etapa de contato

²⁵ Para Lüdke e André (1986) a entrevista do tipo semi-estruturada é um instrumento flexível adequado para as pesquisas em Educação. As autoras afirmam que “*especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34).

direto com os professores por meio das entrevistas, estas foram transcritas para a análise e compreensão.

3.4 Para compreender: a análise dos dados

A organização dos dados para a análise foi realizada com base nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Para esta organização, realizei uma pré-análise das avaliações dos cursos referentes aos saberes do movimento realizadas pelos professores de Educação Infantil da RME de Curitiba, nos anos de 2007 e 2008. Segundo Bardin (2009, p. 121) a pré-análise é uma fase de organização, ou seja, *“corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”*. Deste modo, nesta etapa elaborei hipóteses a partir de indicadores que fundamentaram a elaboração das questões norteadoras das entrevistas.

Após a realização e transcrição das entrevistas, realizei novamente uma pré-análise destes dados para organizá-los e confirmar e/ou levantar novas hipóteses. Em seguida, realizei a triangulação dos dados organizados a fim de identificar as estratégias de formação que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na Educação Infantil.

Segundo André (1963, p. 69), *“a triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coletas e diferentes perspectivas de investigação”* e a escolha por esta estratégia metodológica ocorreu por considerar que *“questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos”* (ANDRÉ, 2008, p.83).

Assim, na busca de um caminho que revelasse as estratégias de formação que mobilizam a reflexão dos professores de Educação Infantil sobre os saberes do movimento, optei, a partir da triangulação dos dados apoiada no referencial teórico, fazer uma análise interpretativa²⁶ e sistematizar o estudo em três eixos de análise:

- 1) **Significação:** refere-se à prática reflexiva como uma permanente busca de significado para as experiências docentes vividas pelo professor. Indica que para que haja a reflexão é preciso que as estratégias propiciem significado para as experiências cotidianas do professor por meio de um repensar permanente sobre suas concepções e sobre seu modo de agir.
- 2) **Socialização:** indica a reflexão como uma prática social que se realiza no coletivo. Mostra que as estratégias de formação precisam favorecer também a socialização, pois a reflexão não é um processo somente individual que pode ser desvinculado do contexto social em que está inserido. A reflexão é um processo coletivo, por meio do qual se descobre e se transforma com o outro.
- 3) **Contextualização:** mostra que o professor precisa, além de pré-disposições pessoais, de contextos que o mobilize a refletir. Identifica estratégias de formação que são necessárias para criar um contexto para a reflexão, ou seja, um contexto que dê condições para que a prática reflexiva possa ser realizada.

Estes eixos resultaram da leitura dos dados e da organização da análise e indicam os elementos que precisam estar presentes nas estratégias de formação para que haja a mobilização da reflexão no professor.

Os elementos presentes nos três eixos se complementam na formação continuada do professor, pois para mobilizar a reflexão é preciso que haja um significado para as experiências vividas nesse processo. Este significado é

²⁶ “Segundo Erickson (1986), o termo interpretativo refere-se a toda uma família de pesquisa participante e observativa, especialmente por ser mais inclusivo que outros (ex. etnografia), estar afastado daquela conotação de pesquisa qualitativa como não quantitativa – visto que algumas questões particulares podem servir perfeitamente ao trabalho de investigação – e, finalmente, porque a investigação interpretativa coloca seu centro de interesse no significado humano, na vida social e na elucidação e exposição por parte do pesquisador dos dados recolhidos durante o trabalho de investigação” (STADNIK et al., 2009, p.43).

construído na socialização de saberes e ocorre num contexto favorável à sua prática. A articulação destes eixos pode ser observada na Figura 5:

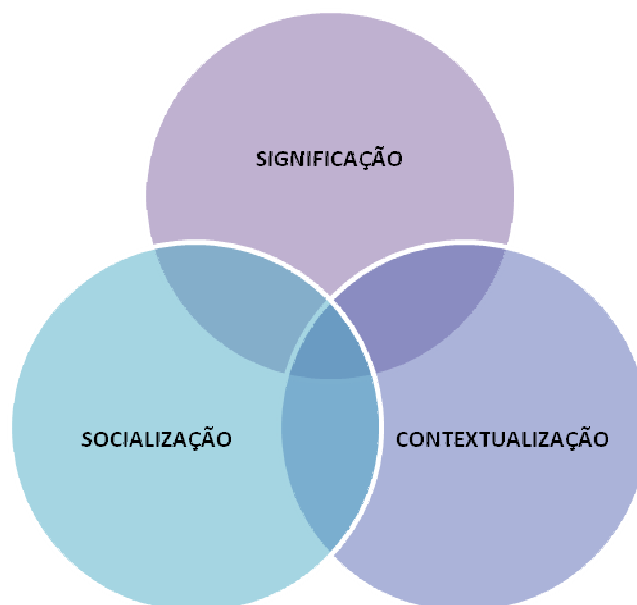


FIGURA 5: ELEMENTOS DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO DE PROFESSORES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
FONTE: A autora (2010)

Como nos mostra a Figura 5, estes eixos não se dão isoladamente, eles se integram no processo de formação continuada. Portanto, um eixo não exclui o outro, eles se complementam.

A integração dos eixos ocorre porque no processo de formação continuada a prática reflexiva resulta da construção de significados para o trabalho educativo. Essa construção é coletiva, pois se dá na relação do professor com seus pares e para que isso ocorra, é necessária a criação e/ou consolidação de um contexto favorável para a sua prática.

Assim, a análise dos dados buscou revelar as estratégias de formação que mobilizam a reflexão de professores de Educação Infantil sobre os saberes do movimento, bem como minhas conclusões e considerações sobre o referido tema.

4 ANÁLISE DOS DADOS E SUA ORGANIZAÇÃO: UMA PROPOSTA EM TORNO DE EIXOS

Organizei a análise dos dados da pesquisa em torno dos eixos: significação, socialização e contextualização, os quais nortearam minhas conclusões e considerações sobre as estratégias de formação que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na Educação Infantil.

Para a apresentação da análise dos dados inicio pelo eixo significação e na sequência os eixos socialização e contextualização. A justificativa desta ordem é porque para mobilizar a prática reflexiva, as estratégias precisam propiciar criar significações para as ações pedagógicas dos professores, as quais são construídas por meio da socialização de saberes num contexto favorável à sua prática.

4.1 Significação

Segundo Charlot (2005), para que a pessoa se mobilize intelectualmente é preciso que a situação de aprendizagem tenha um sentido, possa produzir prazer, possa responder a um desejo e esse sentido tem uma significação. Partindo destes pressupostos, a prática reflexiva é decorrente de um permanente processo de significação para as experiências docentes vividas pelos professores.

Neste cenário, o que tem sentido/significado para o professor de Educação Infantil em cursos sobre os saberes do movimento?

Na análise das avaliações dos cursos observei que a **ampliação de saberes teóricos e práticos** para a atuação com as crianças no CMEI foi um aspecto bastante apresentado pelos professores, conforme pode ser observado em trechos das avaliações:

“Aperfeiçoei muitas coisas que eu já sabia com o que aprendi durante o curso”.

“Tivemos várias práticas e sugestões que ampliaram nosso conhecimento”.

“Ampliei muito o meu conhecimento nesta área com uma diversidade de brincadeiras para realizar com meus alunos”.

“Ampliou o conceito de movimento e sua importância”.

“Conheci novas possibilidades (maneiras) de como trabalhar o movimento e enriquecer o planejamento”.

(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

Pude observar que os mesmos associaram a participação nos cursos como oportunidade para conhecer novas atividades, ampliar o conhecimento que possuíam a respeito do trabalho educativo com o movimento e relacionaram essa ampliação de saberes com a possibilidade de aplicação com as crianças, ou seja, o que foi aprendido no curso teve sentido porque foi possível de ser aplicado no cotidiano dos CMEIs:

“O curso nos passa atividades que realmente podem ser aplicadas em sala”.

“O curso proporcionou aos participantes o conhecimento de atividades possíveis para serem trabalhadas no CMEI”.

“Levaremos experiências possíveis de serem aplicadas com nossos pequenos”.

“Já coloquei em prática vários conceitos aprendidos”.

“Foi muito produtivo, pois pude aplicar com a minha turma”. (Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

Estas falas nos levam a concluir que há nos cursos promovidos pela SME uma **articulação entre os saberes teóricos e práticos** sobre o movimento corporal da criança e os professores de Educação Infantil relataram essa articulação ressaltando a sua importância. A seguir apresento alguns trechos das avaliações que demonstram isso:

“Achei que seria mais parado e com pouca teoria que é muito importante, mas teve bastante prática e teoria complementando”.

“(...) tivemos a oportunidade de relacionar a teoria com a prática dentro de nossas realidades”.

“Foi uma aula teórica-prática com diferentes idéias”.

“Além da teoria foi feita a prática”.

(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

As professoras entrevistadas também demonstraram em suas falas que houve essa interlocução entre a teoria e a prática nos cursos. Na entrevista realizada com a professora Hortência, observei que a teoria apresentada no curso a mobilizou refletir sobre os saberes do movimento e conseqüentemente propiciou o desenvolvimento de propostas educativas com esta linguagem.

“O movimento abrange várias áreas e eu mesma não sabia que era uma linguagem, é uma linguagem! (...) depois da teoria ela foi falando o que você pode fazer, o que você pode tirar dali pra fazer as atividades, porque não é um movimento qualquer, tem uma teoria em cima daquilo, porque você está fazendo aquele movimento, qual o objetivo, então tem uma teoria” (Entrevista Hortência, 06/10/09).

“Tinha muitas coisas que eu não estava fazendo, não tinha a idéia que era tão importante, através da teoria como é importante o movimento, tanto que a gente coloca sempre no planejamento porque é importante mesmo” (Entrevista Hortência, 06/10/09).

A professora Verônica relata que o curso a fez **acordar** para a importância do trabalho educativo com o movimento. Isso nos remete ao conceito de mobilização apresentado por Charlot (2000), o qual implica a idéia de movimento, de recursos e de móbil (razão de agir). *“Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”* (CHARLOT, 2000, p. 55). O trecho da fala da professora Verônica demonstra essa mobilização:

“Eu penso que ele nos acordou assim sobre a importância que é o movimento para a Educação Infantil. Que através do movimento a criança não só se desenvolve, mas ela expressa sentimentos, emoções... é uma linguagem. (...) De certa forma eu tinha algum conhecimento até pela minha formação, mas por isso que eu falo assim: me fez acordar, por isso usei essa palavra, acordar. Não que eu não soubesse que o movimento fosse importante, que o curso trouxe tudo pra mim: o movimento é importante e eu não sabia, não. Mas como eu já falei duas ou três vezes, quatro vezes, vou falar de novo, mas ele assim me despertou: puxa é mais importante do que eu sabia, ou me fez lembrar, me lembrou, acrescentou” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

Embora já tivesse um conhecimento sobre os saberes do movimento, a teoria articulada com a prática do curso a mobilizou para a importância de um trabalho educativo com esta linguagem na Educação Infantil. Portanto, a partir da fala das professoras Hortência e Verônica é possível afirmar que os saberes teóricos são importantes nos cursos de formação continuada porque nutrem os professores de

diferentes pontos de vista para ações conscientes, entretanto, não podem ser dissociados dos saberes da prática. Os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2006).

Apesar de reconhecerem a importância da teoria no processo de formação continuada, algumas professoras entrevistadas ainda procuram nas propostas de atividades práticas um sentido para resolver os problemas do dia a dia, conforme é possível observar nas falas da professoras Hortência e Margarida:

“(...) porque ela (a docente) deu muitas idéias, é legal porque ela deu bastante prática, porque não adianta ir lá no curso e falarem, falarem, falarem e não dar. Olha: dá pra trabalhar dessa forma. Ela falou bastante coisa, deu bastante idéias, não são coisas difíceis(...)” (Entrevista Hortência, 06/10/09).

Se ele (o docente do curso) vir só com teoria, a teoria eu busco no livro, busco na internet busco em qualquer lugar, mas eu quero que ele tenha essa vivência entende? Porque é fácil você falar faz isso assim, assim, por quê? Porque eu li em algum lugar? Não. Porque eu fiz e a coisa funcionou dessa forma” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

Estas falas nos remetem aos estudos de Tardif (2002), que diz que a prática do professor integra diferentes saberes, com os quais mantêm diferentes relações. Dentre eles os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento); os saberes curriculares (saberes através dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos) e os saberes experienciais²⁷ oriundos da experiência profissional individual e da socialização no trabalho.

Segundo o autor, os professores, contudo, não mantêm com os saberes uma relação homogênea, assim é que os saberes da experiência parecem ter maior relevância para os professores, pois, através deles é que julgam e apreciam o que

²⁷ “Pode-se chamar de **saberes experienciais** [grifo meu] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p. 48-9).

está a sua volta. A valorização dos saberes da experiência é possível observar nas falas das professoras Íris e Margarida:

“Na verdade a teoria é importante, mas na prática é diferente, na hora de você aplicar isso com a criança aparecem dificuldades, então a prática... com o tempo a gente priorizando a prática vai melhorando a qualidade para poder aplicar com eles” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“A gente tem a teoria, os cursos com a prática te ajudam a abrir um pouco mais (...) você pode perguntar e a gente vai saber responder na ponta da língua, mas o problema é a prática. Porque quando você vai para a faculdade você pega muita teoria, mas se você não transformar essa teoria em prática do que vai te servir? Nada né?” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

O móbil da formação de professores advém do desejo de resolver os problemas que se encontram na sua prática cotidiana (ALARCÃO, 2003). Assim, os saberes da prática são mais valorizados porque, de certa forma, estão relacionados às dificuldades do fazer pedagógico. Entretanto, a formação continuada precisa ir além, precisa promover a formação de professores capazes de entender, questionar e transformar a sua prática e não apenas a formação de professores focados em objetivos meramente instrumentais. Deste modo, concordo com Day (2001, p. 217) quando diz que *“a ênfase no conhecimento experimental e nas necessidades imediatas dos professores reforça a noção de que estes só necessitam de saber como gerir o seu ensino e de que, implicitamente, compreender os seus pressupostos e contextos é menos importante”*.

Outro aspecto que me chamou a atenção na análise das avaliações foi o fato das professoras ressaltarem a importância da vivência de atividades durante o curso, ou seja, a vivência do professor em práticas de movimento, como brincadeiras ginásticas, danças e jogos.

“Pela primeira vez fiz um curso de movimento, fazendo movimento e não parada”.

“Que bom que as atividades foram práticas”.

“Não foi apenas teórico e sim bastante prático”.

“(...) o curso foi 100% prático, que é o que nos faz aprender”.

“As práticas durante o curso incentivam a realização no CMEI”.

(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

Com relação a essa vivência de atividades a professora Hortência colocou que:

“Eu acho que antes de você fazer qualquer coisa, o educador tem que vivenciar para ele sentir o que a criança sentiu, porque não adianta, por exemplo, você colocar a cama de gato do movimento e eu tenho que experimentar antes de passar para as crianças é importante até mesmo para a gente sentir como é o movimento. A gente pode estar propondo sempre mais desafios para eles (as crianças), não ficar no de sempre, viu que eles estão bem naquela atividade vamos tentar fazer mais bem feita”. (Entrevista Hortência, 06/10/09).

A professora Hortência relata que é preciso sentir a atividade para poder desenvolvê-la com as crianças. A vivência de atividades tem um significado porque é possível, por meio dela, planejar propostas com maior qualidade para as crianças. Já as professoras Rosa, Verônica e Dália associaram este momento de vivência como momento de aprendizagem:

“É muito bom porque é com a vivência que você aprende, você viver lá na prática é que você vai aprender às vezes até a aplicar no teu trabalho. Até uma menina que fez curso com a gente falou: nossa eu não sabia que era assim. Então é boa a vivência, a prática para você poder aplicar” (Entrevista Rosa, 26/11/09).

“Porque a gente pode perceber que às vezes as próprias pessoas têm dificuldade em fazer esse processo de movimento. Eu penso que tem até que superar esta dificuldade para fazer isso, para lidar com as crianças na prática. A experiência do movimento entre a gente, de exercitar esse movimento, até para entender como algumas vezes a criança tem dificuldade (...)” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

“Como você vai passar para as crianças uma coisa que você não aprendeu? (...) Você passa isso pra criança e vê que a coisa tem um resultado. Então é muito positivo, seria horrível se não existisse isso” (Entrevista Dália, 17/11/09).

Charlot (2005, p. 43) afirma que não há saber senão em uma **relação com o saber**²⁸, ou seja, *“não se pode pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para*

²⁸ “A **relação com o saber** [grifo meu] é o conjunto de relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação” (CHARLOT, 2005, p. 45).

alcançá-lo”. Nesse sentido, o autor nos coloca que aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas pode ser também dominar uma atividade, capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente, ou seja, *“não é mais passar da não-possesão à posse de um objeto (o saber), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo”* (Charlot, 2000, p.69).

Deste modo, ao vivenciar uma atividade durante o curso as professoras aprendem sobre ela, pois o domínio da atividade se inscreveu no corpo. Além disso, aprendem sobre si mesmas e refletem sobre uma possível aplicabilidade no CMEI, procurando adaptar ou não a atividade de acordo as características das crianças, do espaço físico e dos materiais disponíveis. Isso é possível observar nas falas das professoras Hortência e Íris:

“Geralmente a gente adapta, adapta com o que a gente tem aqui, tanto o espaço como as crianças, o jeito das crianças, porque não dá pra pegar exatamente o que foi falado lá e fazer exatamente aqui, então tem que adaptar com as crianças, como o espaço”. (Entrevista Hortência, 06/10/09).

“Você vivencia ali, mas na hora de aplicar com a criança é totalmente diferente. Você tem que entrar na realidade dela e no desenvolvimento dela, mas é legal, pelo menos você sentiu na pele aquilo que você vai passar para a criança, você adaptando na realidade e no desenvolvimento dela, até o ponto que ela pode ir. Você já vivenciou aquilo só que agora você vai vivenciar com a criança, não na parte de participar e sim na de ensinar o que você aprendeu. Então você sai daquela parte de curtir a situação para a parte da responsabilidade de ensinar, ensinar aquele momento” (Entrevista Íris, 26/11/09).

Os professores enfrentam no seu cotidiano de atuação docente muitas situações que são únicas e que exigem, portanto, respostas únicas. Assim, ao vivenciar uma atividade as professoras refletem sobre a sua prática pedagógica, não somente para adequar, adaptar as propostas discutidas no curso ao seu contexto, mas também no sentido de rever a sua própria prática frente a estas propostas, conforme observei nas falas das professoras Íris e Rosa:

“A gente aprende muita coisa e às vezes não é para a idade da nossa turma, então eu aprendi mais a refletir sobre o que eu posso aplicar para aquela faixa etária. (...) Então vivenciando lá que eu vi que às vezes não é tudo que a gente pode, simplesmente aprendeu o a, b, c aqui que vai passar pra eles, não, a, b, c aqui você passa o a, depois quando eles tiverem com o desenvolvimento motor melhor você passa o b, vai em etapas, você passa para a criança em etapas” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“Eu acordei um pouco mais porque eu aplicava pouco e hoje eu aplico bem mais. Foi no momento das atividades, na vivência das atividades, opa, estou falhando aqui. A vivência é bem boa, ajuda bastante. Não só pra mim, mas pelo que observei no curso, muitas meninas gostaram do curso de movimento porque teve bastante prática e a participação dos integrantes do curso, dos participantes, nossa teve muita participação, então foi muito bom” (Entrevista Rosa, 26/11/09).

A vivência prática de atividades pode estar relacionada à estratégia de formação **análise de situações homólogas**, proposta por Carvalho et al.(2006). Segundo as autoras, as situações homólogas são práticas escolhidas pelo formador para explicitar os processos dos sujeitos envolvidos em certos atos, bem como levantar discussões a respeito do conhecimento em questão com o objetivo de apoiar o planejamento dos professores. Por exemplo, para compreender como e por que se propõe determinada brincadeira com bexiga para as crianças, ou ainda para decidir qual proposta pode ser mais interessante, é preciso, além de conhecer a criança, compreender a própria prática da brincadeira com bexiga e a finalidade de se realizar tal atividade.

Assim, não é apenas vivenciar atividades, é preciso refletir sobre elas, analisá-las para buscar entender os processos que ocorrem em situações semelhantes e, conseqüentemente, significá-las. A professora Margarida ressalta essa necessidade de discussão a respeito da vivência de situações homólogas:

“Não deixa de ser uma experiência porque realmente você vai ver como é que a coisa vai funcionar, acho que é válido sim. Mas como eu disse anteriormente, essa proposta já deve ter sido feita com uma criança, daí sim, ele traz essa proposta e aplica com o adulto aí tem as duas versões da coisa entende? Esse parâmetro tem que ter pra gerar discussão, não colocar por colocar, ah vi essa atividade é legal vou aplicar no grupo, se você quer esse tipo de coisa você faz uma dinâmica não é? Tem que ter esse paralelo entre as duas coisas até para gerar a discussão no final” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

Frente a estas considerações a análise de situações homólogas pode ser considerada uma estratégia de formação que mobiliza a reflexão das professoras para a re (significação) de suas práticas. A fala da professora Dália nos mostra estas considerações:

“Você consegue avaliar que têm coisas que precisam melhorar, podem melhorar, às vezes a gente tá meio viciado em certas coisas, em algumas manias, sabe quando você tá meio acomodado em certas situações de determinadas brincadeiras? Por exemplo, você faz sempre da mesma maneira, aí você vai lá no curso, vive aquilo, troca informação, aprende coisas novas e vê que isso pode ser melhorado. Tira você daquela estagnação. (...) Você começa a ter uma visão diferente daquilo que você anda praticando dentro de sala, das coisas que você já conhece e daquilo que você aprende ali” (Entrevista Dália, 17/11/09).

Segundo Scarpa (1998), na formação continuada de professores a aprendizagem significativa se opõe à aprendizagem mecânica ou superficial e ocorre quando os saberes apresentados nos cursos se relacionam de modo substantivo aos conhecimentos prévios dos professores. Assim, quando há a articulação da teoria com os saberes da prática dos professores e quando lhes são oferecidas oportunidades de experienciar ações, atitudes, modos de organização que podem ser desenvolvidos no trabalho educativo com as crianças, são construídas aprendizagens significativas e mobilizadas reflexões sobre a prática pedagógica, conforme nos mostra a Figura 6.

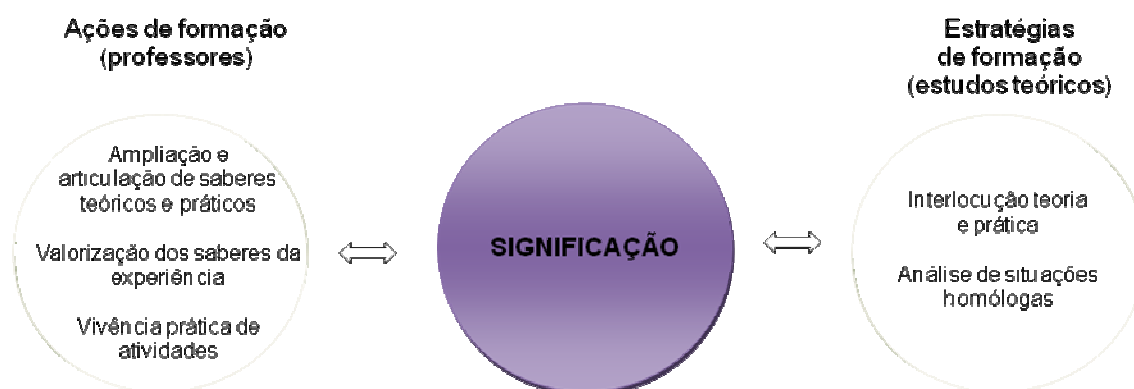


FIGURA 6: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A SIGNIFICAÇÃO CONFORME A PESQUISA “ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A LINGUAGEM MOVIMENTO”

FONTE: A autora (2010)

A Figura 6 nos mostra a importância das estratégias **interlocução teoria e prática** e **análise de situações homólogas** (CARVALHO et al., 2006) para a

mobilização da prática reflexiva em professores, a qual ocorre num processo de socialização de saberes e experiências.

4.2 Socialização

Segundo Charlot (2000, p. 33) *“toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo”*. Neste sentido, a reflexão enquanto uma forma de relação com o saber, não é realizada somente sobre a sua própria experiência, mas também sobre a experiência alheia e sobre o meio em que esta experiência é desenvolvida, ou seja, pela socialização.

Foi possível identificar que os professores dão grande importância aos momentos de relatos e discussões durante os cursos, conforme nos mostra as narrativas escritas dos professores:

“(...) as experiências trocadas foram de grande valia para meu trabalho”.
“Muito bom, pois as trocas de experiências enriqueceram o curso”.
“As apresentações das colegas nos trouxeram idéias além do curso”.
“Porque é muito importante esse momento de troca de experiência. Anotei várias e vou levar e aplicar no meu CMEI”.
(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

O termo **troca de experiência** utilizado pelos professores refere-se aos momentos em que eles relatam suas experiências de práticas pedagógicas com a linguagem movimento. Nos cursos há um momento específico para estes relatos e os professores utilizam fotos, filmagens e produções das crianças (como por exemplo, desenhos) para exemplificar suas práticas.

As professoras Verônica e Dália consideram que esses momentos de trocas de experiências ampliam seus conhecimentos, conforme nos relatam:

“É em cima da troca que a gente vai adquirindo, vai ampliando os conhecimentos” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

“É bem positivo porque é aquilo que a pessoa vive na prática ali, diariamente no trabalho dela, um fala uma coisa, outro fala outra, eu fiz isso, aconteceu aquilo, então enriquece bastante, é bem proveitoso”. (Entrevista Dália, 17/11/09).

Já as professoras Hortência e Rosa relatam que estes momentos são importantes durante o curso porque é uma possibilidade de conhecer propostas que são desenvolvidas em outros CMEIs e tentar desenvolvê-las em sua unidade.

“Se a gente não fizer o curso a gente não tem essa noção: olha que interessante, olha a idéia que ela teve, vamos tentar fazer aqui também. E a gente faz exatamente isso, vendo o trabalho das outras (professoras) a gente tenta colocar também no nosso trabalho e dá certo” (Entrevista Hortência, 06/10/09).

“Você sempre adquire um conhecimento a mais, às vezes você faz de uma maneira, aí chega lá nesse momento você vê que a experiência em outro lugar é diferente, então é uma troca mesmo, vê a experiência de uma coisa que você ainda não está desenvolvendo, então é bem legal” (Entrevista Rosa, 26/11/09).

“Com essa troca você acaba vendo alguma coisa que o outro CMEI faz que você possa estar adaptando aqui” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

Tardif (2002) coloca que cotidianamente os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio de macetes, modos de fazer, modos de organizar o espaço, ou seja, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação. E os professores buscam essa partilha de saberes também nos cursos de formação. Portanto, trocar **formas de fazer** pode ser também uma oportunidade para refletir. As professoras Íris e Margarida apontam a importância desses momentos de relatos como oportunidades para repensar sua própria prática pedagógica:

“(...) às vezes aquela pessoa teve um modo de aplicar a mesma coisa que eu aprendi, mas um modo mais sutil que se direcionou mais para a criança daquela idade que se está trabalhando e às vezes eu não tive essa idéia ou não tive esse momento de aplicar com a criança. É como cozinhar, cada um cozinha de um jeito, mas tem um temperinho diferente. Então você escutando as outras pessoas falar, o jeito que trabalhou, eu acho que te ajuda bastante. (Entrevista Íris, 26/11/09).

“Geralmente quando é a troca de experiência que você vê que a pessoa está fazendo dessa forma e como você está fazendo não está chegando como você quer. De repente uma virgulazinha que está fora do lugar já faz toda a diferença (...). Quando você vê a outra pessoa fazendo da forma como ela contextualiza aquela realidade dela aí você vai buscar para a tua, mas vai adaptar para a sua realidade, acho que isso faz a diferença” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

Dentre as estratégias de formação que podem atender essa necessidade de trocar informações, discutir, analisar e refletir sobre situações de ensino destaco a análise de bons modelos e a tematização de práticas apresentadas por Carvalho et al. (2006) e a redação e análise de casos conforme a indicação de Marcelo García (1999).

A estratégia **análise de bons modelos** consiste em não apenas ampliar o repertório dos professores acerca de diferentes práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças, mas desenvolver uma reflexão teórica para relacionar os bons modelos às propostas vigentes para que elas possam ser reelaboradas (CARVALHO et al., 2006). Assim, os modelos precisam ser apresentados aos professores não como exemplo a ser seguido, mas como uma estratégia que mobiliza a reflexão por meio da socialização de saberes.

O uso de modelos justifica-se porque num primeiro momento as mudanças são apoiadas em esquemas imitativos das práticas que se oferecem. A imitação é mais do que uma simples reprodução, “(...) *é um processo dinâmico e criativo, pois quando se imita a ação de alguém, é preciso entender, interpretar o que há nela de essencial para que seja interiorizada de forma própria. Os resultados dessas primeiras assimilações também são discutidos, o que permite a tomada de consciência e a apropriação mais autônoma dos princípios que regem as práticas*” (CARVALHO et al., 2006, p. 124). Deste modo, a imitação de um bom modelo de ensino é mais do que um ato mecânico, exige do professor entender e interpretar o que há naquela situação para interiorizá-la e desenvolvê-la de forma própria.

A estratégia **tematização de práticas** oportuniza aos professores a reflexão sobre as suas próprias atuações e de outros professores e assim construir e identificar dificuldades para buscar novas alternativas de ação. Segundo Scarpa (1998) esta estratégia é a que melhor atende a necessidade de tornar um professor capaz de utilizar no seu contexto de atuação os saberes construídos no processo de formação.

Já a estratégia **redação e análise de casos** consiste em registros de acontecimentos da prática pedagógica que permitem a análise, a discussão e a reflexão sobre as situações descritas pelos professores. Com base num conhecimento teórico, a análise de casos possibilita *“a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação, que poderá ser interpretada de modo diferente por cada um dos intervenientes nesse estudo, uma vez que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos, possibilitam essa diversidade”* (ALARCÃO, 1996, p. 108).

É preciso considerar também que, embora não tenha sido relatada pelas professoras nas entrevistas, a escrita de casos também constitui uma oportunidade de refletir, pois ao registrar e descrever a própria prática pedagógica o professor a analisa mais profundamente para melhor compartilhá-la. Deste modo, a análise de bons modelos e a redação, como também a análise de casos podem ser consideradas estratégias de formação que, por meio da socialização, mobilizam a reflexão do professor de Educação Infantil.

Além dos momentos de discussões no curso, as professoras levantaram a necessidade da **discussão com as colegas de trabalho nos momentos de permanência**. Segundo a professora Hortência nem sempre é possível repassar para as colegas os assuntos tratados no curso para gerar a discussão:

“Não tem tempo pra passar o conhecimento, você passa um resumo, passa um pouco de cada, mas não totalmente. Você fazendo o curso é bem diferente”. (Entrevista Hortência, 06/10/09).

Com relação a este tema, todas as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que consideram necessário que suas colegas também participassem do curso.

“Eu vou lá e aprendo um monte de coisas. Claro que na sala quando eu volto a gente tenta passar o máximo de informação possível, mas nem todo mundo acaba pegando, é porque não vivenciou isso lá, é diferente. Eu acho que deveriam oportunizar isso pra todo mundo, não sei de que maneira para atender porque a demanda é grande, mas tinha que oportunizar para todas” (Entrevista Dália, 17/11/09).

Esta foi uma evidência que observei nas avaliações dos cursos, pois vários professores sugeriram que houvesse a ampliação do número de vagas para que os

demais professores participem dos mesmos. Este fato chamou a minha atenção e busquei compreender essa necessidade apontada nas avaliações.

Na entrevista percebi que as todas as seis professoras consideram que a participação nos cursos favorece a discussão nos momentos de planejamento realizados nos dias de permanência no CMEI.

“A gente pode discutir melhor, né. É interessante fazer a permanência junto, todo mundo, eu acho que a troca fica mais rica. Eu vou lá e digo uma coisa, lá pelas tantas a colega que poderia trazer outra experiência importante não está ali para trocar, para acrescentar (...)” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

“Eu acho que seria melhor, porque a gente teria mais idéias, um projeto, porque não só uma pessoa vai fazer, mas um grupo, uma equipe, acho que ficaria bem melhor” (Entrevista Hortência, 06/10/09).

“As pessoas têm visões diferentes da coisa. Eu tenho uma visão, ela não vai ter a mesma visão que eu tive, então eu acho muitas vezes inútil eu ir sozinha. É importante que todas participem para que a gente discuta as versões diferentes para a gente chegar na nossa conclusão, aí nessa conclusão você pode estar trabalhando com as crianças” (Entrevista Margarida, 16/11/09) .

“A gente pode discutir sobre a mesma situação, porque o que acontece? Cada uma faz um curso e chega no dia que a gente tem para discutir isso, uma quer passar para a outra e acaba misturando muita coisa. Se fosse um assunto só ficaria mais... como eu falei, um assunto, mas seria aplicado com mais qualidade” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“A gente trabalha numa equipe, num grupo, eu acho que não tinha que ser o curso não só para mim, mas para as três, porque a gente trabalha em três para atender o berçário II (...) Com a participação das três iria facilitar bem mais na hora do planejamento porque as três vivenciaram o mesmo momento, discutiram o que dá e o que não dá, então fica bem mais fácil. (...) Seria diferente porque a pessoa estaria vivenciando, você não estaria só passando o que você aprendeu. Eu acho que a vivência é bem mais prática do que só você falar. Daí seria a vivência das três e não só de uma” (Entrevista Rosa, 26/11/09).

“Eu achei aquele negócio legal, aquele material que foi aplicado, a maneira como... aí a outra já diz: não, eu acho que dá para aproveitar melhor isso. Então é isso, o ser humano é comunicação pura, você tá trocando uma informação o outro dá uma idéia, o outro junta as duas e dá uma idéia melhor ainda” (Entrevista Dália, 17/11/09).

As falas apresentadas indicam que os professores sentem necessidade de refletir com o outro. A atuação docente na Educação Infantil da RME de Curitiba não é realizada individualmente, mas sim em duplas ou em trios de profissionais, portanto, a reflexão acerca desta atuação também precisa ser no coletivo. Assim,

segundo as professoras entrevistadas, as possibilidades de práticas reflexivas se ampliam se todos os professores tiverem acesso aos saberes discutidos no curso.

Estas considerações das professoras a respeito da necessidade de socialização podem ser melhor visualizadas na Figura 7.



FIGURA 7: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A SOCIALIZAÇÃO CONFORME A PESQUISA: “ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A LINGUAGEM MOVIMENTO”

FONTE: A autora (2010)

A Figura 7 nos mostra que as estratégias **análise de bons modelos** (CARVALHO et al., 2006), **tematização de práticas** (CARVALHO et al., 2006) e **redação e análise de casos** (MARCELO GARCÍA, 1999) propiciam a socialização de saberes e experiências sobre o movimento corporal e mobilizam, deste modo, a reflexão.

Segundo Zeichner (2003) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada no coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Para isso é necessária a criação de um contexto favorável à prática reflexiva nos CMEIs por meio da socialização de saberes.

4.3 Contextualização

A prática reflexiva necessita de um contexto que favoreça ao professor a construção de significados para sua atividade docente, bem como a socialização de saberes.

Nas avaliações e nas entrevistas analisadas os professores apontaram questões relacionadas a tempo e a recursos materiais, elementos estes que estão presentes não somente nos cursos, mas também nos espaços de atuação dos professores. Assim, considerar estes elementos no processo de formação continuada propicia a criação e/ou consolidação de um contexto para a prática reflexiva.

Nas avaliações das ações de formação os professores relataram a **necessidade de ampliação das horas dos cursos:**

“Por ser um assunto amplo, a carga horária poderia também se ampliar”.
 “O curso deveria ser mais extenso, pois o período de tempo foi curto em relação a grande diversidade de atividades que podem ser apresentadas”.
 “Atendeu as expectativas, porém não superou, por existir pouco tempo para isto”.
 “Aumentar o tempo do curso, ter mais encontros para mais idéias serem trocadas”.
 (Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

Este tema também foi observado na fala das professoras entrevistadas. Como exemplo, apresento trechos das falas das professoras Rosa e Dália:

“Às vezes tem curso, não esse aí, mas tem curso que você queria aprender um pouco mais e aí a carga horária é menos, então tem curso que necessitaria ser mais prolongado” (Entrevista Rosa, 26/11/09).

“Porque às vezes o conteúdo é tão grande, é que nem uma pessoa que estuda, que faz o antigo supletivo, o conteúdo é grande num espaço muito curto de tempo, com certeza você tá deixando de aprender alguma coisa ali, alguma coisa você não aproveitou. Acho que tinha que ser maior, mais tempo, podia até ser fracionado, mais dias sei lá, o período maior, entendeu?” (Entrevista Dália, 17/11/09).

O tema **tempo de curso** abordado pelos professores reflete uma preocupação apontada por Day (2001) com relação ao tempo do professor. Este

autor ressalta que são concedidas poucas oportunidades aos professores para recolherem dados, partilharem práticas com os colegas, refletirem coletivamente, e de forma aprofundada sobre seu ensino e sobre seu contexto. A fala da professora Verônica relata a falta de tempo para o professor, até mesmo para realizar o planejamento.

“Eu penso que nós trabalhamos assim às vezes numa carga-horária muito... que por mais que a gente tente às vezes não tem o tempo adequado de fazer planejamento, para poder planejar uma atividade” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

Não tendo esse tempo no espaço de formação continuada e nem no próprio espaço de atuação, os professores sentem necessidade de continuidade dos cursos para aprofundar e/ou complementar os assuntos tratados:

“Dar continuidade e ter um segundo módulo”.

“Que tal um módulo avançado?”.

“Que o curso acontecesse de forma contínua”.

“Voltar o curso para nós no próximo ano, como se fosse uma continuação”.
(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

O tema **continuidade** é revelado também como necessidade de acompanhamento após o término dos cursos, pois, segundo as professoras Íris e Dália não há uma avaliação acerca das práticas pedagógicas que são desenvolvidas após a participação dos professores nos cursos.

“Acho que deveria ser um pouquinho mais para eles abrangerem um pouquinho mais aquela questão do resultado do curso. Acho que teria que ser feito o curso, a gente aplicar e depois voltar outro dia nem que sejam 4 horas só para discutir o que foi. Eles soltam o curso, legal, a gente aprende, a gente passa para as crianças, mas ninguém mais discute como que foi uma avaliação desse curso, objetivo. Eles jogam o objetivo e depois a gente avalia por conta própria. Acho que seria interessante colher informações de como foram aplicados, com as pessoas que fizeram o curso pra gente poder discutir uma avaliação” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“Porque a gente aprende e aplica só que a gente não sabe se o resultado foi bem aquele que a gente estava esperando. Mas se fez o curso de movimento ali, aprendeu as novas táticas, aplicou com as crianças e depois discutir sobre isso seria interessante. Tudo bem que falta tempo, a gente não tem tempo para isso, mas se eles derem uma encaixadinha” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“Uma devolutiva maior, assim sabe? Tipo quando você faz um curso você quer saber se você se saiu bem ali, quando não é um curso que você pontua, que você tem um certificado, aí nossa, você fica meio na dúvida, será que eu aproveitei bem mesmo esse? Você tem uma visão daquilo que você tá fazendo, mas o outro que passou aquilo para você tem outra, então não sei, acho que uma devolutiva” (Entrevista Dália, 17/11/09).

É necessário tempo para refletir sobre questões da própria prática, pois é no cotidiano da sua atuação que o professor aprende, descobre, redescobre e aprimora sua formação. Mas será que falta apenas tempo para refletir?

Day (2001) considera que para refletir sobre a prática é necessário apoio dentro e fora da escola. Deste modo, há a necessidade de, além de oportunizar mais tempo para a reflexão nos cursos de formação por meio da ampliação de horas, organizar um contexto para a reflexão nos próprios CMEIs, com uma ou mais pessoas que articulem e dêem apoio à prática reflexiva acerca dos saberes do movimento por meio da continuidade do processo de formação. Assim, proporcionar **tempo para a prática reflexiva** (ampliação e continuidade) por meio de diálogos constantes é um desafio da formação continuada de professores, tanto nos cursos como nos próprios contextos de atuação.

Outro fato que me chamou a atenção foi a necessidade apontada pelos professores de **recursos materiais** que contextualizem as práticas pedagógicas, como apostilas, CDs, textos, entre outros, como é possível observar nos trechos das avaliações dos cursos:

“Acho que talvez pudesse ter mais material impresso ou cd com os conteúdos dados em sala”.

“Que seja fornecida uma apostila com todas as definições e sugestões de atividades”.

“Não teve uma apostila do curso, pois as idéias registradas permitem que o profissional tenha uma nova fonte de pesquisa”.

“Que tal receber apostilas com o conteúdo?”.

(Trechos das avaliações dos cursos ofertados pela SME de Curitiba).

Na tentativa de entender esta questão levantada nas avaliações, perguntei às professoras se há a necessidade de apostilas ou outros materiais com os conteúdos dos cursos e todas responderam que estes materiais representam um recurso para a consulta, para a pesquisa:

“Eu acho útil, porque às vezes no dia a dia você faz o curso, no momento do curso você tá só centrada naquilo, mas na hora da prática, quando você for aplicar, muitas vezes você demora 2 ou 3 meses para aplicar aquilo, porque você já tem um planejamento, então se a gente pudesse ter um material impresso, você vai lá e dá mais uma lidinha, antes de aplicar no planejamento você monta como vai aplicar isso, pra ver se tem alguma coisa que possa te auxiliar na aplicação. Seria um recurso a mais” (Entrevista Íris, 26/11/09).

“É bom porque quando você não recebe nada impresso assim, aquilo tá praticando no dia a dia, mas você não faz isso todo santo dia, uma hora você dá uma reservada naquilo começa a trabalhar outras coisas, aprende coisas novas e às vezes cai no esquecimento” (Entrevista Dália, 17/11/09).

“Eu acho que sempre alguma coisa assim, uma síntese do que foi dado no curso eu acho importante. Pra mim eu acho que faz porque é sempre uma coisa que você pode retomar” (Entrevista Verônica, 16/11/09).

Mas quando eu consulto um material eu reflito sobre a minha prática pedagógica? As professoras afirmam que geralmente não é possível aplicar uma atividade exatamente como está descrita em um material, assim, refletem sobre ela.

“Às vezes eu quero lembrar coisas eu vou lá nas minhas apostilas e vejo que dá para fazer isso agora, de tal maneira trocando esse material, fazendo esse outro negócio aqui. Mas você sempre tá fazendo uma consulta, é como um livro, é importante o material impresso, é importante” (Entrevista Dália, 17/11/09).

“A gente não vai seguir na íntegra, até porque as pessoas são diferentes, não tem como” (Entrevista Margarida, 16/11/09).

Deste modo, materiais como textos, imagens, vídeos e até mesmo descrição de situações de ensino são recursos que podem favorecer a criação de um contexto para a reflexão, pois mobilizam o professor a analisar e avaliar a sua prática.

Frente a estas considerações, criar um contexto para a prática reflexiva requer pensar em tempo (ampliação e continuidade), em recursos e em profissionais que a propicie nos diferentes espaços de atuação. A Figura 8 nos mostra uma síntese deste eixo de análise:

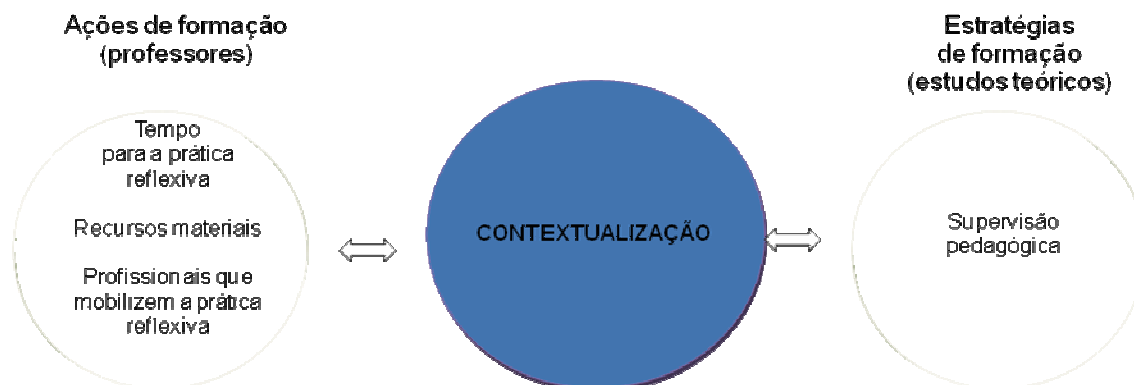


FIGURA 8: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE PROPICIAM A CONTEXTUALIZAÇÃO CONFORME A PESQUISA “ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO”

FONTE: A autora (2010)

Como é possível observar na Figura 8, a supervisão pedagógica (ALARCÃO, 2003 e AMARAL et al., 2003) pode propiciar a construção de um contexto para a prática reflexiva nos CMEIs. A contextualização para a prática reflexiva exige pensar não somente em tempo e em recursos materiais para a reflexão, mas também num ou mais profissionais que auxiliem os professores a refletir sobre as suas próprias práticas. Nesse contexto, o supervisor pedagógico (e no contexto investigado, o pedagogo do CMEI), é o responsável pela criação de condições para a prática reflexiva.

O documento Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009), indica o **pedagogo como formador** dos profissionais que atuam nos CMEIs, o qual age “(...) *de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, a avaliação e o replanejamento do trabalho*” (CURITIBA, 2009, p. 65).

Deste modo, o pedagogo formador precisa ser o mobilizador de um contexto favorável à prática reflexiva nos CMEIs e poderá utilizar para isso diferentes estratégias de formação. O seu papel “(...) *será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação*” (AMARAL et al., 1996, p. 98).

Assim, além de se pensar em estratégias que dêem significado para as ações dos professores e que favoreçam a socialização de saberes, é preciso fortalecer e/ou consolidar o papel do pedagogo formador como mobilizador de um contexto favorável à prática reflexiva nas próprias instituições de Educação Infantil.

5 CONCLUSÕES DO ESTUDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As estratégias de formação podem ser consideradas recursos que mobilizam o professor a refletir criticamente sobre a sua prática no sentido de avaliá-la, compreendê-la, modificá-la e ressignificá-la. Assim, no processo de formação continuada de professores estas poderão apresentar-se como ferramentas para a mobilização da prática reflexiva destes profissionais.

Apoiada nestas considerações foi possível observar na conclusão desta pesquisa que os professores de Educação Infantil vêem a formação continuada referente aos saberes do movimento como um recurso para a melhoria de seu desempenho com as crianças. Possuem uma visão de formação continuada como complementação da formação inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com esta linguagem.

Os professores buscam os cursos porque sentem dificuldades e acreditam que as atividades propostas nas ações de formação podem compensar estas necessidades da prática pedagógica. Nesse processo, consideram necessária a articulação dos saberes teóricos com os saberes da prática, entretanto, alguns professores procuram nos saberes práticos a saída para a resolução dos problemas da sua atividade docente.

As ações de formação identificadas, como relevantes, nas falas dos professores com apoio dos estudos teóricos selecionados no estudo podem ser visualizadas na Figura 9, a qual faz uma síntese da análise dos dados da pesquisa:

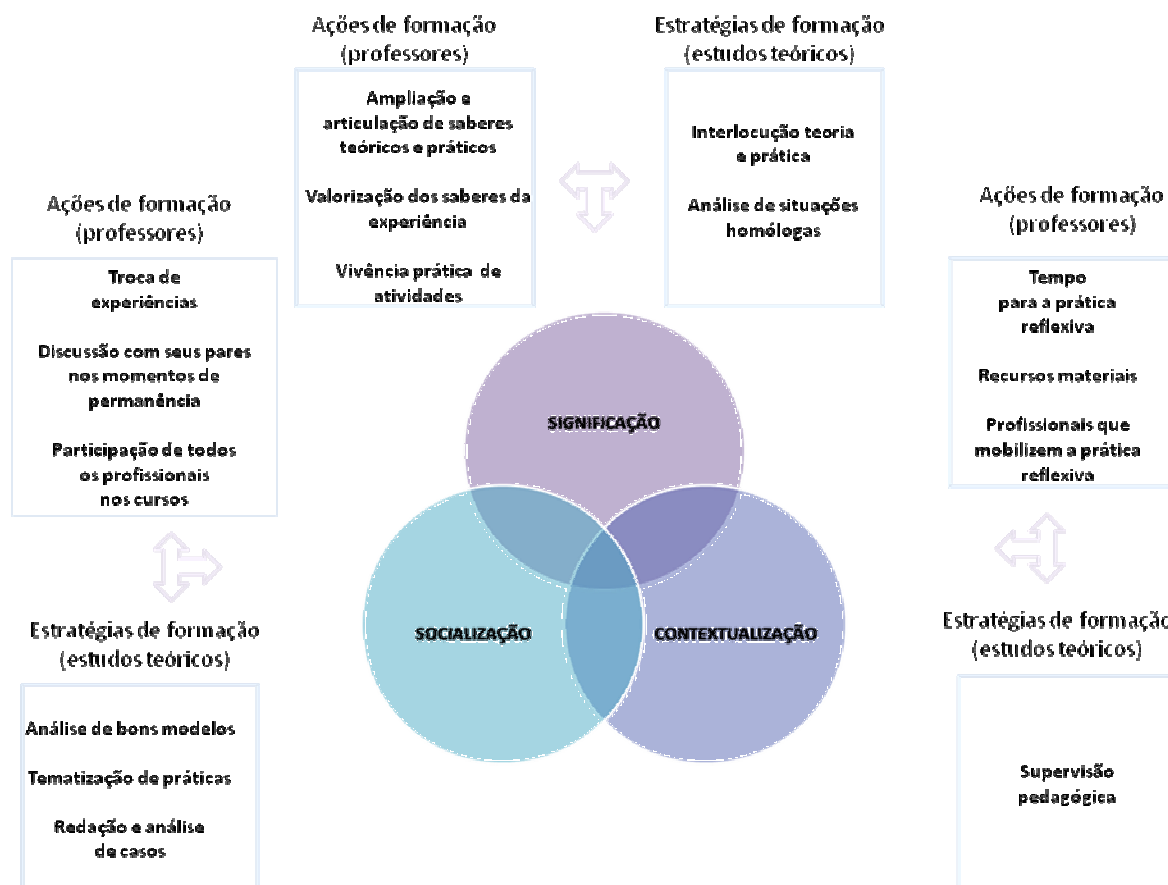


FIGURA 9: ESTRATÉGIAS QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
FONTE: A autora (2010)

É possível observar na Figura 9, que no processo de formação continuada referente aos saberes do movimento, a prática reflexiva resulta da construção de significados para a atividade docente, a qual se dá por meio da socialização de saberes, num contexto favorável à sua prática.

Nesse processo, as estratégias **articulação teoria e prática** e **análise de situações homólogas** (CARVALHO et al., 2006) podem ser consideradas estratégias que mobilizam a reflexão dos professores sobre os saberes do movimento, pois propiciam uma significação para as ações pedagógicas.

Os momentos considerados como trocas de experiência são destacados pelos professores como forma de conhecer o trabalho desenvolvido em outros CMEIs e aprender novas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças.

Deste modo, as estratégias **redação e análise de casos** (MARCELO GARCÍA, 1999), **análise de bons modelos** e **tematização de práticas** (CARVALHO et al., 2006) também mobilizam a reflexão dos professores, pois, ao observarem a realidade de outros profissionais, socializam saberes e, deste modo, refletem sobre o seu próprio contexto de atuação profissional.

A reflexão dos professores de Educação Infantil, portanto, é realizada por meio de um diálogo consigo próprio, com o outro e com o próprio contexto. É por esse motivo que consideram essencial a participação de todos os professores que atuam numa mesma turma no CMEI nos cursos de formação, porque consideram que poderá haver maior discussão sobre os saberes do movimento nos momentos de permanência no CMEI.

Com base na análise dos dados da pesquisa conclui-se que as ações de formação desenvolvidas pela SME de Curitiba, por meio do Departamento de Educação Infantil e NRE Matriz, têm um papel significativo no processo de desenvolvimento de práticas reflexivas e esta conclusão está referendada nos trechos das avaliações analisadas bem como na análise das entrevistas com as professoras (síntese da análise na Figura 9). Entretanto, é preciso considerar que as suas estratégias podem não ser suficientes para manutenção da prática reflexiva.

Para isso é preciso investir na construção e/ou consolidação de um contexto de atuação com tempo e boas condições de atuação profissional. Além disso, para que a prática reflexiva seja permanente nos CMEIs é preciso consolidar a **supervisão pedagógica**, ou seja, o papel do pedagogo formador como mobilizador da prática reflexiva, o qual, ao selecionar diferentes estratégias formativas, poderá mobilizar nos professores a reflexão sobre os saberes do movimento.

Isso é necessário porque os CMEIs precisam ser espaços de formação continuada onde a expressão e o diálogo tenham papel de destaque. Para que a reflexão seja permanente e se consolide como uma prática social, é preciso dar vez e voz aos professores para que mostrem suas práticas e falem sobre elas, para que as conheçam melhor e as (re) signifiquem.

Como conclusão destas considerações, apresento sugestões de estratégias de formação, as quais podem ser visualizadas na Figura 10:

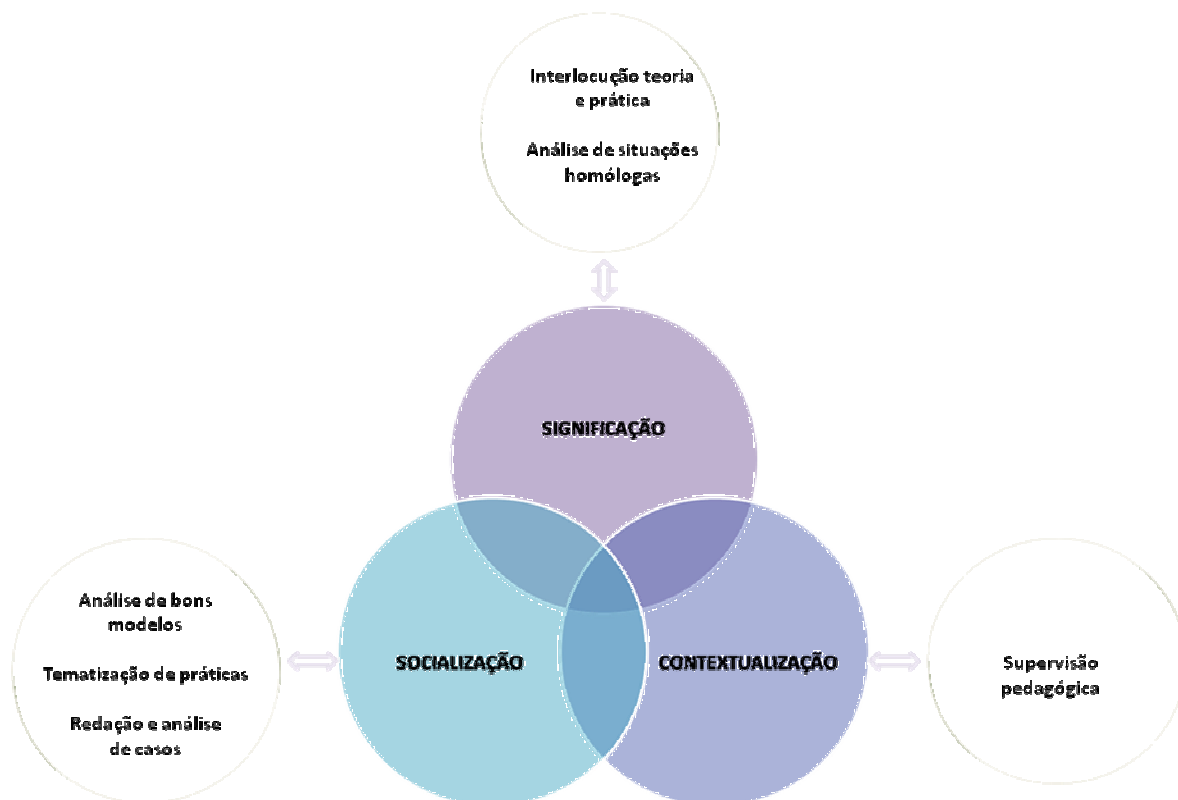


FIGURA 10: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO QUE MOBILIZAM A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.
FONTE: A autora (2010)

A Figura 10 nos mostra que no processo de formação continuada, as estratégias **interlocução teoria e prática** e **análise de situações homólogas** propiciam a significação para as experiências vividas pelos professores, a qual ocorre na socialização de saberes por meio das estratégias **análise de bons modelos**, **tematização de práticas** e **redação e análise de casos**.

A significação construída pela socialização necessita de um contexto favorável à prática reflexiva, assim, a **supervisão pedagógica** também é uma estratégia que propicia a contextualização para a prática reflexiva.

Apesar de não ter sido identificada na fala das professoras o papel do pedagogo na mobilização da prática reflexiva, considero a estratégia **supervisão pedagógica** necessária e de extrema importância, pois o pedagogo é o profissional

responsável pela organização do tempo e de recursos para um contexto favorável à sua prática nos CMEIs.

Estas considerações me levam ao entendimento de que a formação continuada de professores de Educação Infantil deverá ser desenvolvida não somente por meio de cursos, palestras e oficinas, mas também desenvolvida diariamente e de forma permanente no local de atuação profissional de cada professor. Só assim a formação continuada propiciará o desenvolvimento profissional por meio do conhecimento de novas práticas, da reflexão sobre as ações, da interação das experiências, da superação das dificuldades e da reorganização da docência.

Portanto, finalizo esta pesquisa entendendo que esta temática ainda precisa ser aprofundada, pois há a necessidade de maior discussão sobre as estratégias de formação, pois como nos coloca Scarpa (1998, p. 46), *“ainda sabemos muito pouco sobre como o professor aprende, o modo próprio que tem de processar informações e como modifica seus esquemas de ação”*.

Acredito que a formação continuada de professores de Educação Infantil possui especificidades que exigem uma formação diferenciada de outros níveis de escolarização, nesse sentido, ampliar os estudos sobre estratégias de formação pode contribuir para pensarmos em propostas de formação continuada que mobilizem a reflexão e que contribuam para o desenvolvimento profissional de professores de Educação Infantil.

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura dos autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas.
(ZAGO, 2003, p. 307-308)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

ANDRÉ, M. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: PROFEDIÇÕES, 2008, p. 77-92.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, maio/1963

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1998.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 e 2. Brasília: 2006a.

_____. _____. _____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006b.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CERISARA, A. B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**. Campinas, n.35, p.65-78, 1995.

_____. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, A. C. B. **Estátua! Se mexer...: Não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2. Curitiba: SME, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: movimento**. Curitiba: SME, 2009b.

DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

FOCHESATTO, A. **A Educação Física na formação inicial de professores e professoras da criança pequena**. Curitiba, 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada de profissionais do ensino. **Caderno Cedes**. n. 36, p. 37-45, Campinas, 1995.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**. 5:106-122, jul / jun. 2002.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V. 1, N. 1, p.90-102, Maio/2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas: nº 68, 1999, p. 61-79.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

LIMA, E.; MUNARIM, I.; PERSKE, C. L.; GALVÃO, L. G. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Revista Motrivivência**. Ano XIX, n. 29, p. 103-128, dezembro de 2007.

LÉSSARD-HÉBERT, M. et al. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 1994.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. L. de A. Desafios eminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. nº 110, p.191-202, julho, 2000.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 51 - 76.

_____. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V.1, n.1, p.43-70, maio/2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Z. R. de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41 - 88.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-54.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 25, n.86, abril 2004, p.221-241.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 22, 2000, p. 61-74.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1991.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, nº 2, p.55-67, jan 2002.

SCARPA, R. “**Era assim, agora não...**”: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77 – 92.

_____. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STADNIK, A. M.; CUNHA, A. C. e PEREIRA, B. O. **Os professores (também) são pessoas**. Quatro histórias de vida. Lisboa: Vislis Editores, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P e VILELA, R. T. A. (orgs). **Itinerários da pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/agosto, 2008.

ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

A Senhora Ida Regina Moro Milléo de Mendonça
Diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação
de Curitiba.

Curitiba, 07 de outubro de 2008.

Prezada Diretora

Solicito autorização para a mestranda Lorena de Fatima Nadolny, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, realizar a pesquisa que tem como objetivo investigar as estratégias do processo de formação continuada que mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na Educação Infantil.

Informo-lhe que a intenção é realizar a análise do conteúdo das respostas dadas em entrevistas pelos professores que participaram dos cursos de formação referentes à linguagem movimento, bem como analisar o conteúdo das avaliações dos referidos cursos.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo endereço eletrônico marynelma@ufpr.br

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Orientadora da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autoriza a realização da pesquisa *“Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento”*, a ser realizada pela Mestranda Lorena de Fatima Nadolny do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Dra Marynelma Camargo Garanhani. A Mestranda está autorizada a utilizar a relação dos profissionais inscritos nos processos de formação continuada desta Secretaria, bem como as avaliações dos referidos processos. Informo-lhes que a pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de 2008.

Nome do representante legal: _____

Assinatura: _____

ANEXO 2: MODELO DAS AVALIAÇÕES DO CURSO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OFICINA PRÁTICAS DE MOVIMENTO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

AVALIAÇÃO

Como você avalia este processo de formação:

- () Não atendeu
- () Atendeu
- () Superou

Justifique:

Avaliação geral:

Que bom...

Que pena...

Que tal...

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Cultura, Escola, Ensino

Mestranda Lorena de F. Nadolny
Orientadora: Prof^a Dra Marynelma Camargo Garanhani

Pesquisa: “Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento”.

Referências pessoais e profissionais:

Nome: _____

Formação inicial: _____

1. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

2. Há quanto tempo você atua no NRE Matriz?

3. Você atuava na Educação Infantil antes de ingressar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

() NÃO

() SIM Quanto tempo? _____

4. Assinale os cursos e oficinas que você participou:

() Curso: Movimento na Educação Infantil.

() Oficina Práticas de movimento no curso: Peteca, boneca, carrinho e pião: brincar e aprender na educação.

() Oficina da SEP 2007 : Brincadeiras com movimento

() Oficina da SEP 2007:Adulto também brinca

() Oficina da SEP 2007: Jogos e brincadeiras com sucata

() Oficina: Movimento na Educação Infantil (30-08-07).

() Oficina: Movimento nas turmas de Maternal III (29-05-08).

() Oficina: Jogos Cooperativos (10-09-08).

() Roda de conversa sobre a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil (01-11-08).

5. Você participou de outros cursos sobre o movimento além dos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação e NRE Matriz?

() NÃO

() SIM Qual / quais? _____

ANEXO 4: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “*Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco a linguagem movimento*”, realizada pela pesquisadora Lorena de Fatima Nadolny, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a orientação da Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Curitiba,

Assinatura